

مركز ابن خلدون

د. فايز مراد مينا

مناهج التعليم في الوطن العربي بين الجمود والتجديد

دار سعاد الصباح

فى هـذا الكتـاب :

محاولة للتوصل إلى اتجاهات التغيير ومجالات التجديد فى مناهج التعليم العربى المستقبلية .

وتتم هذه المحاولة فى ضوء :

* تبنى إطار منهجى يعـتـمـد على النظرة النظامـيــة إلى كل من «المنهج» و «التجديد».

* نظرة جـدليـة إلى «التـقليـدية» و التجديد»

* دراسـة تقـويمية لروافـد التـجـديد ومجالاته المعاصرة فى مناهج التعليم فى أقطار الوطن العربى .

* دراسة مؤشرات الرؤية المستقبلية على المسـتـويين العـالمى والعـربى وبعض مضـامينها التعليمية ،وبعض التغيرات المتـوقـعـة فى المنظومـات المؤثرة على منظومة مناهج التعليم فى الوطن العربى .

وبالرغم من أنه قـد تم تحــرير هذا الكتـاب قبل الأحـداث الدولية والاقليمـيـة العاصفة والمتلاحقة فإن مـا توصلت إليه هذه الدراسـة من نتـائج، يبـدو مناسـبـاً وقابلاً للتحقيق بوجه عام .

مناهج التعليم

الطبعـــة الأولـــى ١٩٩٢

دار سعــاد الصبــاح

مركز ابـن خـلدون
للدراسات الإنمائية

رقم الايداع ١٨٩٢/٩٢

المشرف على السلسلة
الدكتور ضياء الدين زاهر

الاشراف الفنى : حلمى التونى .

د

(٥)

مناهج التعليم في الوطن العربي بين الجمود والتجديد

د. فايز مراد مينا



دار سعاد الصباح

بسم الله الرحمن الرحيم

تقـــديم

يمثل هذا الكتاب « مناهج التعليم فى الوطن العربى بين التقليدية والتجديد » حلقة من حلقات سلســـة تربوية تتوجه الى جمهور المعلمين والمتخصصين التربويين وأولياء الامور ، والى كل المواطنين العرب الذين لديهم رغبة صادقة فى الحصول على قاعدة عريضة ودقيقة عن المفاهيـــم والممارسات التربوية الحديثة واتجاهاتها المستقبلية •

وتنطلق هذه السلسلة « دراســـات فى التربية » من قناعة مؤداها أن مصير العرب فى القرن القادم يتوقف على الكيفية التى سيعدون بها أبناءهم تربويا وتعليميا خــلال ما تبقى من القـــرن العشرين والســـنوات الاولى من القـــرن الحـــادى والعشرين • وقد تنبهت كل دول العالم المتقدم وعدد من دول العالم النامية لهذه الحقيقة منذ بداية الثمانينات • وفضلا عن الحقيقة المستقرة منذ عدة قـــرون حول ضرورة « التعليـــم » كطريق لاى نهضة حقيقية ، فان الجديد فى السنوات الاخيرة هو تزايد الادراك بأن المسألة ليست أى تعليم ، وانما الذى

أصبح مطلوبا هو «تعليم» من نوع جديد يهيىء الفرد والمجتمع لحقائق وديناميات عصر جديد ، هو عصر الثورة التكنولوجية الثالثة ، عصر التغير المتسارع ، عصر الانفتاح الاعلامى الثقافى الحضارى العالمى ، عصر تغير الاهمية النسبية لقوى وعلاقات الانتاج ٠

ان الثورة التكنولوجية الثالثة ، التى هى أهـم خواص القرن الحادى والعشرين ، هى ثورة تعتمد على المعرفة العلمية المتقدمة، والاستخدام الامثل للمعلومات المتدفقة بوتيرة سريعة٠ ويقدر خبراء الدراسات المسـتقبلية أن حجم المعرفة العلمية سيتضاعف كل ٧ سنوات ٠ أى أن حجم التراكم فى هذه المعرفة خلال السنوات القليلة المتبقية من هذا القرن ، مثلا ، ستكون متساوية أو تزيد عما تراكم من معرفة انسانية منذ بداية التاريخ البشرى المسجل ٠ وهذا الكم الهائل والمهول من المعرفة يحتاج الى تنظيم سريع ومستمر، لمن يريد أن يستخدمه٠ وهذا التنظيم السريع لتدفق المعلومات ، والتعرف على طرق استخدامها هو محك التقدم فى القرن القادم ٠ والثـورة التكنولوجية الثالثة تختلف عـن الثورة الصـناعية الاولى والثانية فى عديد من الوجوه ٠ فبينما كانت الاولى تعتمد على البخـار والميكانيكا والفحم والحديد ، والرأسمالى العصامى ، وبينما كانت الثورة الصناعية الثانية تعتمد عـلى طاقة الكهـرباء والنفط والطاقة النووية ، وفن الادارة الحديثة ، والشركات المسـاهمة ، فان الثورة التكنولوجية الثالثة تعتمد أساسا على العقل البشرى ، والالكترونيات الدقيقة ، والكمبيوتر ، وتوليـد المعلومات ٠

وتنظيمها واخترانها واستردادها وتوصيلها بسرعة متناهيـــة ، وعلى الشركات المتعددة الجنسية • ولان العقــل البشرى هو العمــاد الاول فى هــذه الثورة ، ولانه يمثــل طاقة متجددة لا تنضب ، فان الثورة التكنولوجية الثالثة لن تكون حكرا على تلك المجتمعات الكبيرة المساحة أو الضخمة الســكان أو الغنية بمواردها الأولية ، أو القوية بجيوشها التقليدية ، انهــا ثورة يمكن لجميع الشعوب أن تخوض غمارها ــ سواء كانت كبيرة أو صغيرة ــ اذا ما أحسنت اعداد أبنائها تربويا وتعليميا لذلك •

والتغير الاجتماعى المتسارع ، الذى هو أحد خواص القرن القادم ، والذى لم يبق عليه سوى عدة ســنوات ، يعنى أن القيم والمؤسسات والعلاقات الاجتماعية ستكون عرضة للتغير والتحول والتبدل عدة مرات ، لا من جيل لآخر كما كان عهدنا فى الماضى ، ولكن فى حياة نفس الجيل • وهذا التغير المتسارع هو نتاج للخاصية الاولى التى تحدثنا عنها أعلاه ، أى الثورة التكنولوجية الثالثة ، حتى بالنسبة لمن لا يشاركون فى صناعة أو صياغة هذه الثورة فالجميع سيتأثرون بها ، فى أدنى الاراضى وأقصاها • ويتطلب هذا التغير الاجتماعى المتسارع من الفرد والمجتمع أن يكونا سريعا التكيف والتأقلم مع كل تحول وتبدل ، والا دهمهما هذا التغير بقطاره المندفع • ومرة أخرى لا يمكن للفرد والمجتمع أن يتكيفا الا اذا كانا مسلحين بنوع من التفكير والمعرفة يساعدهما على ذلك • ويقع هذا العبء أساسا على النظام التربوى •

والانفتاح الاعلامى الثقافى الحضارى العالمى ، هو خاصية ثالثة من خواص القرن الحادى والعشرين • فوسائل الاتصال السريعة ، بل والآنية ، ستعبر الحدود بلا قيود ، برسائلها ومضامينها ، من أى مجتمع لأى مجتمع آخر • فالارسال والاستقبال عبر الاقمار الصناعية يجعل من الحدود السياسية للدول ومن وسائل الرقابة التقليدية أدوات بدائية عديمة الكفاءة وقليلة الفاعلية فى منع أو تحصين الفرد ضد استقبال محتويات الرسائل الاعلامية والثقافية الوافدة من مجتمعات وثقافات أخرى • ان التحصين الحقيقى فى مواجهة هذا التدفق الاعلامى ــ الثقافى الوافد هو وعى الفرد والمجتمع ، وقدرتهما على الفرز النقدى ، والاختيار والتمثل والانتقاء من بين ما يتساقط عليه • وهذه مهمة تتجاوز قدرة النظام التعليمى التقليدى ، كما عرفناه أو نعرفه اليوم • ان هذه المهمة تتطلب نظاما تربويا من جديد ، بل وتتطلب أجهزة ثقافية خلاقة فى كل مجتمع تتضافر مع النظام التعليمى فى القيام بها ، اذ كان لهذا المجتمع أن يحافظ على هويته ــ الحضارية والقومية ــ ويحفظها من المسخ أو الذوبان ، فى نفس الوقت الذى يتحول فيه الى متحف تراثى جامد ومنغلق •

وأخيرا ، فان تغير الاهمية النسبية لقوى وعلاقات الانتاج ، كأحد خواص القرن الحادى والعشرين ، ستعنى نهاية التمييز التقليدى بين العمل اليدوى والعمل العقلى ، أو بين الادارة والعمل أو بين الانتاج والتجارة والخدمات • فالانسان « الفاعل » فى القرن الحادى والعشرين سيكون الانسان المتعدد المهارات ،

وأهم من ذلك الانسان القادر على التعلم الدائم ، والذى يقبل اعادة التدريب والتأهيل عدة مرات فى حياته العملية ، والمجتمع الفاعل فى القرن الحادى والعشرين سيكون مجتمعا تستأثر فيه « خدمات المعلومات » بأكبر نصيب من القوة البشرية • ومرة أخرى تقع على النظام التعليمى المسـئولية الاولى فى اعداد فرد ومجتمع بهذه المواصفات •

لهذه الاعتبارات جميعا ، سعت كل بلدان العالـم الاول والثانى ، والعديد من بلدان العالم الثالث الى مراجعة أنظمتها التعليمية والتربوية مراجعة شاملة وجذرية • وهدفها فى ذلك اعداد مواطنيها ومجتمعاتها للقرن الحادى والعشرين • وكان ظهور كتاب « أمة فى خطر » Nation at Risk بالولايات المتحدة عام ١٩٨٣ ، مؤشرا على هذه الصحوة • فرغم المكانة العالمية المرموقة للولايات المتحدة ، كاحدى القوتين الاعظم فى النظام الدولى المعاصر ، الا أن الاحساس المتزايد بـأن النظام التعليمى الأمريكى قاصر عن اعداد المواطن والمجتمع الامريكى لعالم القرن الحـادى والعشرين ، دفـع الرئيس الامريكى « رونالد ريجان » لتكوين لجنة رئاسـية على أعلى مسـتوى لمراجعة هذا النظام واقتراح الاستراتيجيات والسياسات الكفيلة بتطويره ، حتى لا تفقد الولايات المتحدة مكانتها المتميزة • وقد أحدث تقرير اللجنة هزة عنيفة فى الرأى العام الامريكى ، مثل الهزة التى كان قد أحدثها اطلاق السوفيت لقمرهم الصناعى الاول « سبوتنيك » عام ١٩٥٧ قبـل الولايات المتحدة • وفى الحالتين انبرت كل مؤسسات المجتمع الامريكى لتدارك مواطن

الضعف فى النظام التعليمى • فهو الاساس وهو المفتاح لكل نهضة أو تقــدم •

وقد تزامن مع هذه المبادرة الامريكية ، أو تبعها مباشرة ، مبادرات مماثلة فى اليابان ودول أوربا الغربية ، ودول المعسكر الشرقى ، والهنـــد ، وغـــيرها • بل أنه أمكـــن القـــول أن الاصلاح الواسع الذى قام به الاتحاد السوفيتى «سابقا» فى ظل زعامة «ميخائيل جورباتشوف» تحت اسم « اعادة البناء » (البيروسترويكا) هـــو أســـاسا من أجـــل اللحـــاق العلمى والتكنولوجى بكل من الولايات المتحدة واليابان ، وحتى لا يفقد الاتحاد السوفيتى بدوره مكانته المتميزة فى النظام العالمى • ومرة أخرى فان النظام التعليمى ــ التربوى هو الاساس وهو المفتاح •

ونحن هنا فى الوطن العربى لم نأخذ تحديات القرن القادم الى الآن مأخذ الجد • ولم يدرك صـــانعو القرار عـــلى أعلى مستوى ، بعد ، أن التعليم هو المفتاح وهو الاســـاس • وأن التعليم أخطر من أن يترك للتربويين وحدهم ، مثلما أن « الحرب أخطر من أن تترك للعسكريين وحدهم » •

فرغم مجهودات مشكورة لبعض الهيئات والافراد ، وفى مقدمتهم المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألسكو) ومكتب التربية لدول الخليج العربية ، ومنتدى الفكر العربى فى الدراسات أو التنبيهات ، الا أن استجابة الرؤساء والملوك العرب

لا تزال دون المستوى المطلوب فى هذا الصدد . لقد أشرنا بالفعل للكيفية التى تصدى بها رئيس الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتى لهذه القضية . ونضيف الى ذلك أن رؤسـاء دول السوق الاوربية المشتركة خصصوا قمة عـام ١٩٨٦ منفردة ومستقلة (عرفت باسم يوريكا) ، لدراسة مخاطر التلكـؤ العلمى والتكنولوجى على دولهم ، وبحثوا الوسـائل الكفيلة بمجابهة هذه المخاطر . وطبعا كان التعليم هو أهمها .

ويأتى هذا الكتاب للاسـتاذ الدكتور فايز مراد مينـا الاستاذ بجامعة عين شمس كمحاولة جادة لنقد جوانب التقليد والمحافظة فى مناهجنا التعليمية العربية من منظـور نظمى ، حيث يستعرض بلغة مبسطة نتائج وتأثيرات الافكار والخبرات والتجارب الاصلاحية التى سعت الى تجديد وتطـوير تلك المناهج، سعيا نحو تقديم تعليم أفضل لابنائنا . كما يضع الكتاب العديد من الاسس القيمية والعلمية والواقعية للاختيار من بين تلك الافكار والخبرات والممارسات التجديدية ، وينتهى الكتاب برسم تصور مستقبلى لمعالم المناهج المستقبلية التى تمثـل موضوع هذا التجديد المنشود .

وعلى الله التوفيق .

مقدمة

منذ سنوات طويلة تطالعنا الانباء والتقارير عن « تجديدات » فى مناهج التعليم فى أقطار الوطن العربى المختلفة . ومع ذلك فان هذه المناهج ما زالت توصف عادة بأنها تقليدية . من الصحيح أن نظم التعليم فى هذه الاقطار قد أعطت أولوية خاصة لزيادة فرص التعليم لابنائها فى المراحل المختلفة — مما جعل الاهتمام بنوع التعليم يحتل مرتبة تالية من أولوياتها . ومن الصحيح أيضا أن نشأة التعليم الحديث ورصيده من الخبرات والتجارب تتباين فيما بينها كما هو الحال فى مناهجه ، الا أن تاريخ التعليم فى الوطن العربى — بوجه عام — حافل بمحاولات وتجارب وأفكار التجديد فى مجال المناهج . ومن هنا تبرز العديد من التساؤلات عن نواتج وتأثيرات هذه المحاولات والتجارب والافكار . لا يرجع السبب فقط فى ظهور هذه التساؤلات الى محاولتنا تقويم خبرات الماضى ، ولكنها تتعلق بتوقعات واحتمالات المستقبل ، فى محاولة للارتقاء بعملية تجديد مناهج التعليم وتقديم تعليم أفضل لابنائنا .

ومن جهة أخرى ، فان العالم من حولنا يموج بآلاف الافكار والخبرات والممارسات « الجديدة » ، مما يلزم معه أن تكون لدينا صورة واضحة عن الحاجات والاولويات والاسس التى نختار فى ضوئها من بين تلك الافكار والخبرات والممارسات .

وبطبيعة الحال ، فان عملية الاختيار هذه تتضمن أحكاما قيمية بالقبول والرفض ، واعتبارات عملية وواقعية تتعلــق بامكان أو عدم امكان الاخذ بها ، بصورة قريبة أو بصورة معدلة عما نطالعه ونلمسه •

والعمل الحالى هو محاولة لطرح بعض مجالات التجديد المستقبلى فى مناهج التعليم العام فى الوطن العربى •

ومن أجل ذلك ، فقد حاول الكاتب القاء الضوء على مفاهيم « التقليدية » و « التجديد » وبعض ما يتصل بها من أبعاد ، ثم استعرض روافد التجديد المعاصرة فى مناهج التعليم بعامة وصلتها بالتجديد فى مناهج التعليم فى الوطن العربى ، ثــم حاول أن يرسم صورة لمناهج المستقبل التى تمثل موضوع مثل هذا التجديد المنشود •

لا شك أن آراء القراء حول ما جاء فى هذه الدراسة يمكن أن تختلف وتتباين • والواقــع أن توجيــه الانتباه نحــو قضايا التجديد فى مناهج التعليــم فى الوطن العربى واثــارة الحوار والنقاش والجدل حولها انما تأتى فى مقدمة أهداف هذا العمل • ولكى يتم تحقيق ذلك ، فلقد راعينــا التخفف ــ قدر الامكان ــ من استخدام الاطر النظرية المعقدة والمصطلحات البالغة التخصص جنبا الى جنب مع توضيح بعض المصطلحات والمعانى العامة فى الهوامش ، بحيث يمكن أن يتابع هــذا العمل

ويشارك فى مناقشته أكبر قطاع من المعلمين والمختصين ورجال التربية والمهتمين بالمجال على امتداد العالم العربى .

وفقنا الله جميعا لما فيه خير امتنا العربية ،،،

فايز مراد مينا

القاهرة ـ ابريل ١٩٩١م

الفصل الأول

أضـــواء على التقليدية والتجـــديد
فى مناهـــج التعليـــم

الحاجة الى اطار مرجعى :

يسهل الاتفاق على وصف الفرد أو النظام التعليمى — أو أى نظام آخر — بالتقليـــدية اذا كان يســـلك أو يسير وفقـــا « للتقاليد » ويمكن النظر الى التقاليد بالمعنى القاموسى على أنها ذلك البناء من المبادىء والمعتقدات والممارسات والخبرات وطرق التفكير•• وهكذا ، مما ينحدر من الماضى الى الحاضر (١)• كما قد ننظر الى عملية نقل المعتقدات والممارسات والعادات من الماضى الى الحاضر ، باعتبارها العمليـــة التى تؤدى الى كون الفرد أو النظام « تقليديا » • وعـــلى الجانب الآخر ، فان التجديد يشير الى الافكار والطرق والاختراعات الجديدة ، كما ينظر الى العملية التى يتم بها ادخال الاشياء الجديدة الى نظام ما باعتبارها « عملية تجديد » (٢) •

ومن ثم ، يمكن القول بأن مناهج التعليم تكون «تقليدية» اذا استندت الى مبادىء ومعتقدات وأسس تنتمى الى الماضى ، وكانت الممارسات المستخدمة فى تخطيطهـــا وتنفيذها وتقويمها

تتحدر من الماضى بصورة رئيسية • ومن جهة أخرى ، يمكن أن نتفق مع فولان "Fullan" (٣) فى أن مصطلح « تجديد المنهج » يستخدم فى معظم الاحوال للاشارة الى « تغـيرات محددة فى المنهج » ، وأن التجديدات ــ أيا كان مداها ــ تتميز بحدودها الواضحة نسبيا ، وبامكانية وصفها بصورة محددة (اعطائها اسما أو عنوانا معينا) (٤) •

وعند هذا الحد ، يمكن أن نتوصل الى أن مناهج التعليم فى الوطن العربى هى مناهج « تقليدية » فى الاساس ، وان كانت قد تعرضت ــ وتتعرض ــ الى عمليات متعددة للتجديد • تكتسب هذه المناهج صفة (التقليدية) لعديد من الاعتبارات ، لعل أهمها ما يلى :

(أ) توجيه اهتمامها الرئيسى نحـو اكسـاب التلاميذ المعرفة ــ وفى مستوياتها الدنيا ، دون اعطاء أهمية واضـحة فى أغلب الاحوال للجـوانب الوجدانية والمهارية ، ومن ثم النظر الى المنهج باعتباره مرادفا « للمقـرر » •

(ب) اعتماد عملية التدريس ــ بصورة رئيسـية ــ على التلقين ، واعتماد عملية تعلـم التلاميذ على الحفظ والتذكر ، مما تركز الامتحانات على قياسه •

(جـ) الفجوة الكبـيرة بين مناهج التعليـم وبين واقع الحياة والبيئة مـن جهة ، وبين حاجـات المتعلمين ومشكلاتهم وميولهم من جهة أخرى •

(د) تقديم مواد الدراسة فى صورة مواد منفصلة والتمييز بين مواد الدراسة وفقا لدرجات من الاهمية تبعا لغلبة الجانب المعرفى عليها ٠

(هـ) اعتبار المناشط التعليمية — فى الواقع الفعلى — ذات طبيعة هامشية ••• الخ (٥) ٠

أما عن التجديدات فى مناهج التعليم فى الوطن العربى — وفقا لمفهوم التجديد الذى أشرنا اليه سابقا — فانها متنوعة وعديدة ٠ ومع ذلك ، فانه يبدو لنا أن أهم التجديدات فى هذه المناهج انما يتمثل فى ادخال العلوم الحديثة الى المنهج ، وأن الجانب الاكبر من تلك التجديدات لم يحقق أهدافه المباشرة ، فضلا عن أن بعضها لم يكن — فى الاساس — مناسبا ، وهنا تثار بعض التساؤلات الجادة عن أسباب تعثر وفشل وعدم مناسبة العديد من التجديدات التربوية فى مناهجنا ٠ الاكثر من هذا ، أنه كثيرا ما تعقد المقارنات بين المدرسة فى الماضى والحاضر من حيث مستوى التعليم والمناشط التعليمية وتعليم اللغات الاجنبية والانضباط المدرسى ••• الخ ، حيث تكون المفاضلة عادة لصالح الماضى فى كثير من الحالات ، اذ تتناول تلك المقارنات جوانب وزوايا جزئية للنظر ، دون النظرة الشاملة الى المنهج ومخرجاته فى سياقاته التعليمية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية ٠ مع تسليمنا بأنه لا يمكن النظر الى معطيات الماضى على أنها غير صالحة جملة وتفصيلا —

وأن التجديد فى مناهج التعليم ضرورى لا غنى عنها من أجل تطويرها ، فاننا نرى ان المقارنات بين الماضى والحاضر على هذا النحو والتساؤلات المطروحة عن خبرات التجديد الماضية ، جنبا الى جنب مع التساؤلات عن التجديد فى المستقبل ، لا يمكن التوصل الى شىء هام بشأنها ، الا اذا اعتمدنا على اطار يفسر لنا الطبيعة المعقدة لمناهج التعليم ، سواء من حيث مكوناتها والعلاقات بينها أو العلاقات بينها وبين العوامل العديدة التى يمكن أن تؤثر عليها ، وبحيث تتضح لنا دواعى التجديد ومبرراته ومجالاته ومتطلبات نجاحه وأولوياته ، فى سياق يوضح العلاقة بين الماضى والحاضر والمستقبل • وفى تصورنا أن النظرة المنظومية الى مناهج التعليم والى عملية التجديد قد تكون من أفضل الاطر — ان لم تكن أفضلها — لتحقيق ذلك • وهذا ما نتبناه فى دراستنا الحالية •

النظرة النظامية الى المنهج والتجديد :

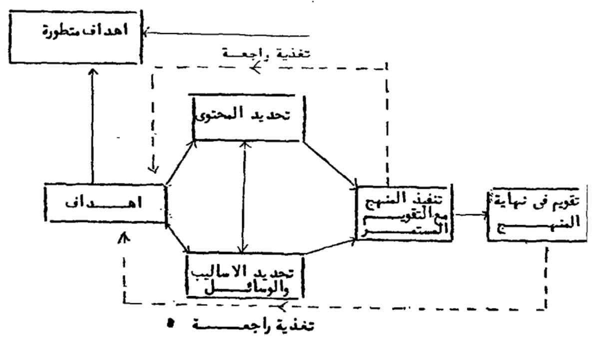
تتفق أدبيات المناهج — بوجه عام — على أن مكونات — أو عناصر — المنهج تشمل الاهداف والمحتوى والتدريس (بما فى ذلك الاستراتيجيات وطرق التدريس والوسائط والمناشط التعليمية) والتقويم • ولكن تناولها للعلاقات بين هذه المكونات لا يوضح كثيرا ما تتصف به تلك العلاقات من تأثير وتأثر متبادل فيما بينها ، وابعاد تأثيرات التغذية الراجعة الناشئة عن عمليات التقويم على تلك المكونات ، وكذا تأثر

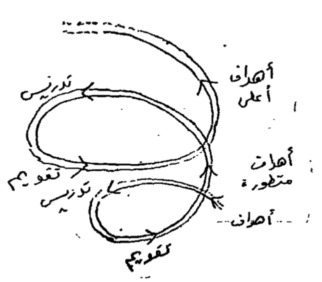
المنهج بالعديد من العوامل التى تخرج عن حدود مكوناته (٦)
ولعل النظرة المنظومية الى المنهج ، أى النظرة اليه باعتباره نظاما أو نسقا ، تتفادى أوجه القصور السابقة وتقدم نماذج يمكن استخدامها بفاعلية فى تخطيط المناهج وتطويرها (٧) .

وتلخص النماذج التالية تصورنا عن منظومة المنهج والمنظومات الاكبر التى تؤثر فيها (٨) :

« شكل رقم ١ »

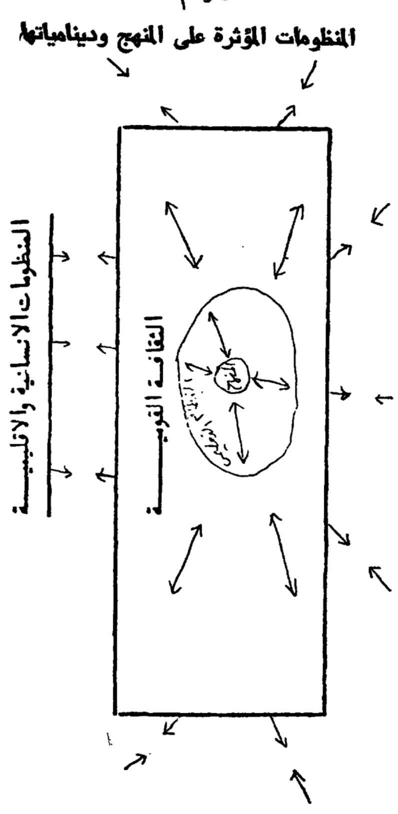
نموذج رشدى لبيب « الدائرة التعليمية فى ضوء النظرية النظامية »





شكل رقم « ٢ »

المنظومات المؤثرة على المنهج وديناميات‍ها



ومن أهم المعانى التي يمكن أن نستخلصها مـن النماذج السابقة ما يلى :

١ ــ يؤثر كل مكون من مكونات المنهج (أو كل عنصر أو منظومة فرعية له) فى المكونات الاخرى ويتأثر بها •

٢ ــ تؤدى التغذية الراجعة الناشـئة عن عمليات التقـويم المستمر والنهائى الى تصحيح مسار منظومة المنهج ، والى تطوير المنهج « بصورة متصاعدة » ، وذلك من أجل تحقيق اكتمال النظام • (Completeness)

٣ ــ يعد المنهج منظومة فرعية للعديد من المنظـومات الاكبر والتى تشمل النظام التعليمى والثقافة القومية والثقافات الاقليمية والانسانية • وهذا يعنى أن المنهج نظام مفتوح ." Open System" [٩] •

٤ ــ توجد علاقات تأثـير وتأثر متبادلة بين منظومة المنهـج والمنظومات الاكبر • فمن جهة فان مدخـلات المنظومات الاكبر تؤدى الى نشأة الحاجة الى تطوير المنهج وذلك من أجل تحقيق توازن النظام (Equilibrium) . [١٠] •

وتسمح لنا هذه النظرة النظامية بتطوير فهمنا للتجديد ، فيمكن بذلك أن نتبنى تعريف هافلوك وهوبر للتجديد باعتباره[١١] جهدا جديدا ذا دلالة من أجل اكمال نظام أو بناء نظام • ويقصد بتعبير جهد جديد ــ ذى دلالة ــ التمييز بين التغيرات العديدة والمتواصلة التى تحدث خلال السعى لتحقيق اكتمـال وتوازن النظام ، وبين تلك الجهود المكثفة التى تحدث بصورة متلازمة

أو تلك التى يزداد تكرارها فجأة بصورة ملحوظة ، مما يستحق أن يشار اليه بالتجديد (١٢) •

وفى هذا الاطار ، يمكن النظر الى عملية التجديد فى خمسة اتجاهات فى آن واحد وهى (١٣) :

(أ) كتتابع من الاحداث عبر الزمن ، بدءا من التعرف — لاول مرة — على الحاجة الى التغيير وامكان حدوثه ، حتى اتمام اجراء التغيير وقبوله •

(ب) مجموعة من الافراد والمؤسسات التى تحاول معا خلال بعض الطرق ، كما فى المبدعين والمخططين والمنفذين ومتخذى القرار والمستفيدين من التجديد •

(جـ) سلسلة من عمليات تحويل الافكار والمصادر الى مواد وممارسات ومؤسسات وأفعال •

(د) تتابع من خطوات حل المشكلة ، حيث يتم التعرف على الحاجات وتعريفها كمشكلة ، وحيث تكتشف الحلول وبالتالى تطبق على هذه الحاجات ، بما يؤدى الى اشباعها •

(هـ) نظام مؤقت (منظومة مؤقتة) بحيث تكون :

١ — مكونة من عدد من العناصر المتكاملة •

٢ — لها مدخلات وعمليات ومخرجات يمكن التعرف عليها •

٣ — تضم مجموعة من الافراد والمؤسسات ، ينتظمون عادة على أساس مؤقت من أجل انجاز المهمة •

٤ ــ نظام من الوظائف والافعال المترابطة من أجل حل مشكلات تتعلق بمجال حاجة أساسية •

ويمكن التوصل الى ــ وتوضيح ــ بعض المعانى والنتائج المستخلصة من النظرة النظامية الى المنهج والتجديد فيما يلى :

* تنشأ الحاجة الى التجديد نتيجة التغير فى المنظومات الاكبر من منظومة المنهج واختلاف مخرجات المنهج عن تلك المخرجات المستهدفة ، أو عدم الاتساق بين مكوناته •

ومن أمثلة ذلك ظهور أفكار ونظريات علمية جديدة وعلاقات جديدة بين الدول (تغير فى الثقافة الانسانية) ، حدوث عمليات وحدة أو تنسيق بين أقطار الوطن العربى (التغير فى الثقافة الاقليمية) ، حدوث تغيرات اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية (تغيرات فى الثقافة القومية) ، اجراء تعديلات فى بنية التعليم أو ادارته أو تمويله •• (تغيرات فى النظام التعليمى) ، ان يهبط مستوى الخريجين من المدارس أو الجامعات عن المستوى المستهدف (اختلاف المخرجات الفعلية عن المخرجات المتوقعة) ، ألا تتسق أهداف المنهج ومحتواه وطرق تدريسه وأساليب تقويمه (عدم الاتساق فى مكونات المنهج) •

* لما كانت المنظومات التى تؤثر على منظومة المنهج وما يتصل بها من مدخلات ومخرجات فى تغير مستمر ، فان الحاجة الى تغيير مناهج التعليم تكون قائمة بشكل دائم • وكما أشرنا ، فليست جميع هذه التغييرات تمثل تجديدات ، وان كان من المؤكد أن حل بعض المشكلات التى تنشأ نتيجة لهذا التغير يتطلب تجديدا بالمعنى الذى أشرنا اليه •

وتجدر الاشارة فى هذا السياق الى أن « عمليـــة تطوير المنهج» وهى فى النهاية سعى الى احداث اكتمال وتوازن منظومة المنهج ، ليست مرادفة لعملية التجديد فى مجال المناهج ، حيث يمكن أن تتم العملية الاولى « بأســاليب تقليدية » بينمـــا يشترط فى العملية الثانية (التجديد) أن تتسم « بالجدة » • ولما كان قطاع كبير من العوامل التى تدعو الى تغيير المنهج تتسم بالجـــدة ، فانه يتوقع تنـــاول عملية تطوير المنهـــج من خـــلال التجديدات ، وتتزايد أهمية ذلك فى الدول النامية — ومن بينها الدول العربية — بالنظر الى تفاقم المشكلات المتعلقة بمناهجها وضعف الامكانات البشرية والمادية المتاحة — بوجه عام — وما تبينه الخبرات المتراكمة من قصور واضـــح عند اســـتخدام معالجات تقليدية فى مواجهة تلك المشكلات •

* ان عملية التجديد ذات طابع مؤقت • ذلك ان منظومة التجديد تلتحم مع منظومة المنهج حين اتمام عملية التجديد ، وتشكل نواتج التجديد جزءا لا يتجزأ من منظـــومة المناهج القائمة (ثم تنشأ حاجات جديدة للتجديد •• وهكذا) •

* ان التحديد الدقيق لاهداف عملية التجديد ومدخلاتها وعملياتها ووظائفها يعد جزءاً أساسيا من منظـــومة التجديد • ويرتبط بذلك أن تسهم عملية التجديد — بصورة واضحة — فى حل مشكلات تتعلق بمناهج التعليم ، مما تتطلبه عمليات اكتمال وتوازن منظومة المنهج • ومن هنا ، فنحن نحذر من خطر النقل الثقافى ، أى استخدام تجديدات استخدمت فى حـــل مشكلات المناهج فى دول أخرى ، دون التحقق من مناسبتها للاستخدام فى بلد معين وتوافر الشروط اللازمة لنجاحها •

* يدعو للتجديد ويتبناه مجموعة من الافراد والمؤسسات، ويتوقف نجاح التجديد فى تحقيق أهدافه على أن يتبنـــاه أكبر قطاع ممكن من المعنيين والمنفذين له • ومن ثم فيجب أن يتضمن التخطيط للتجديد الاعلان عنه واقناع الرأى العام به واثارة حماس المعلمين والموجهين ومديرى المدارس وأولياء الامور له • من الطبيعى أن يلقى التجديد ــ فى أغلب الاحوال ــ معارضة ، بل ومقاومة أحيانا ، مما يجب أن يؤخذ فى الحســبان بصورة جادة عند الشروع فى الاخذ به • وتحفل خبراتنا فى التجديد التربوى فى الوطن العربى ــ وخاصة فى مجال المناهج ــ بأمثلة لتجديدات هامة لم يكتب لها النجاح لعدم اقتناع الرأى العام والمعلمين بها ، حيث أصبحت تنفذ بصورة شكلية دون أن يكون لها معنى أو مغزى هام ، الى أن اندثرت فى كثير من الاحوال •

* ان عملية التجديد هى عملية علمية • لا نقصد بهــذا أنها تكون بالضرورة ــ نتاجا للبحث العلمى ، ولكــن نعنى فى المقام الاول أن تراعى المبادىء الرئيسية التى يستند اليها العلم (مثل السببية والموضوعية) •• ، وان تتبع الاسلوب العلمى ــ كما أوضحنا ــ فى تحديد ومعالجة المشكلات موضع التجديد ، وان تتبع التخطيط فى عمليات التنفيذ والتقويم •

متطلبات التجديد :

بالرغم من أننا قد تعرضنا فى ثنايا العرض السابق الى بعض المتطلبات الخاصــة بالتجديد التربوى ــ وخاصــة فى مجال المناهج ــ فاننا نرى أهميــة طرح تصــور واضح عــن هذه

المتطلبات • ان عدم توافر بعض هذه المتطلبات يعد مسئولا بصورة مباشرة عن فشل العديد من التجديدات الهامة فى مجال المناهج فى وطننا العربى ، وهو المسئول ـ بالتالى ـ عن ضياع الاموال والجهود دون جدوى ، وكذا عن حالات الاحباط المترتبة على الفشل ، بل وعن ردود الفعل العنيفة نحو بعض الجوانب التقليدية غير المرغوب فيها •

ونلخص فيما يلى أهم المتطلبات اللازمة لعملية التجديد ، مع الاشارة بوجه خاص الى التجديد فى مجال المناهج •

١ ـ الاستناد الى اطار فلسفى واضح :

كثيرا ما يتصور بعض رجال التربية أن التجديد هو عملية تقنية « فنية » يقوم بها المتخصصون من أجل احداث تغيرات معينة أو حل بعض المشكلات المتعلقة بالنظام التعليمى • من الطبيعى أن يكون لعملية التجديد ـ وخاصة فى مجال المناهج ـ جوانبها التقنية المتخصصة ، ولكن مثل هذه الجوانب هى ـ فى التحليل النهائى ـ وسائل وأدوات من أجل ادخال التجديد ، كما أنها يجب أن تتحدد فى ضوء أغراض التجديد ، وبحيث تكتسب قيمتها وأهميتها من مدى صلتها بالاهداف العامة للنظام التعليمى والسياسات التعليمية المرسومة ، وقدرتها على الاسهام فى تحقيقها ودعمها • ولذلك ، فان النظرة الشاملة الى الهدف من التجديد ومبرراته فى اطار أهداف التربية فى مستوياتها المختلفة ، والتحقق من اتساقها ، يعد مطلبا أساسيا لتبنى تجديد معين • من الصحيح أن لكل تجديد حدود معينة وطبيعة

نوعية خاصة ، كما أنه قد تنشأ عن الاخذ به مشكلات جديدة تحتاج الى علاج •• وهكذا ، ولكنه يفقد قيمته ومغزاه اذا لم تتضح صلته المحددة بنمو واكتمال منظومة المنهـج ومنظومة النظام التعليمى ، وغيرها من المنظومات ذات الصلة بموضوع التجديد •

ومن أمثلة الاسئلة الرئيسية التى نرى أنه من الضرورى أن يتناولها القائمون بالتجديد ما يلى :

- ما الحاجة ـ أو الحاجات ـ التى تدعو الى التجديد ؟
- ما النواتج ـ أو المخرجات ـ التى يتوقع أن تنشأ عن التجديد ؟ وما درجة اتفاقها مع الاهـداف والغايات المنشودة ؟
- ما اسهام هذا التجديد فى ترقية منظومة المنهج والنظام التعليمى وفقا للاهداف والسياسات المنشودة ؟
- ما دور التجديد فى تطوير تلك الاهـداف والسياسات وفقا لمبررات وأسباب محددة ؟
- ما جوانب عدم الاكتمال وعـدم التوازن فى منظومة المنهج ، مما قد ينشأ عن التجديد وما السـبل الى مواجهتها ؟
- الى أى مدى تكون الاساليب والادوات المستخدمة فى اجراء وتنفيذ التجديد مناسبة لمـا ينشد تحقيقه من أغراض ؟

وتعد الاجابة المدققة على هذه الاسـئلة ، ومناقشـتها وتحليلها ، والتوصل منها الى أحكام أساسية عن تجديد معين ، هى الاساس فى اتخاذ القرار بأهمية وقيمة التجديد •

٢ ــ الديمقراطيــة :

لا توجد امكانية حقيقية لظهور واجراء تجديدات معينة فى مجال مناهج التعليم ــ وغيره من المجالات ــ دون توافر مناخ الحرية ، الذى يسمح للافكار الجديدة أن تنطلق ، رغم احتمال كونها مخالفة لما هو مألوف ومستقر فى الاذهان والوجدان •

ومن السهل أن نتبين أن التجديد فى مجال التعليم وغيره من المجالات ــ قد ازدهر وترعرع فى فترات معينة من تاريخ امتنا العربية ، اتسمت بحرية الفكر والاستقرار السـياسى والشعور بالامان • ولقد كانت تلك الفترات ــ بحـق ــ هى فترات نمو منظومة الثقافة العربية بكل ما تحتويه من آداب وفنون وعلـوم وسـلوكيات وأسـاليب للانتـاج وعـلاقات اجتماعية ••• الخ • وعلى الجانب المقابل ، فيمكن التعرف بسهولة على فترات الانتكاس فى منظـومة الثقافـة العربية بمكوناتها المختلفة ، وما آرتبط بها من تقييد للحريات ومقاومة للتجديد وبطش وتنكيل للمعارضين •

لا يتسع المجال الحالى لتحليل الاوضاع الحالية لنظمنـا العربية فى هذا المجال ، الا أننا نستطيع أن نقول أنه بالرغم من كل ما يشوبها من ممارسات غـير ديمقراطية ومظاهر للتخلف الحضارى ، فانه توجد مؤشرات هامة تدعو الى التفـاؤل ،

والشعور بأننا مقبلون على فترة من الازدهار الحضارى • يبدو الامر وكأنه ارهاصات بالمستقبل ، ولكنه — من جانب آخر — يمثل حتمية من أجل البقاء على خريطة هذا الكون • منطقنا فى هذا بسيط •• أننا نواجه العديد من التحديات والمشكلات الضخمة ، ولن تفلح أى قوة فى التصدى لها ما لم تتوافر عدة شروط أساسية ، فى مقدمتها ، اطلاق القوى الابتكارية والابداعية الى أقصى الحدود والمشاركة الشعبية فى التصدى لها ، ومن ثم خلق المناخ اللازم لذلك •

فاذا عدنا الى قضية التجديد فعلينا أن نوضح أن الامر لا يقتصر على اطلاق طاقات الابداع والابتكار وحرية الكلمة ، وانما يمتد الى الاستثمار الامثل لما ينشأ عن ذلك •

من الممكن أن تنطلق دعوات ومقترحات محددة من أجل التجديد فى مناهج التعليم — وغيرها من المجالات — ولكنها قد لا تجد القنوات التى تجمعها وتبحثها وتصل بها الى دائرة متخذى القرار • ومن هنا نجدد اقتراحنا — الذى دعونا اليه مرارا — بانشاء قنوات خاصة تصل بين المختصين والمعنيين بتطوير مناهج التعليم فى بلادنا العربية ، وبين الرأى العام على اطلاقه ، وخاصة المعلمين والطلاب ورجال التربية على اختلافهم (١٤) • وقد ركزنا بوجه خاص على ضرورة أن تعمل تلك القنوات المقترحة فى الاتجاهين ، من القمة الى القاعدة ومن القاعدة الى القمة ، وأن تكون وثيقة الصلة بواضعى السياسات التعليمية ومتخذى القرار • ولا شك أن انشاء وتدعيم الروابط

والجمعيات والنقابات المهنية للمعلمين والاخصائيين ورجال الادارة التعليمية والمتخصصين فى التربية فى المجالات المختلفة ، تعد حلقة أساسية للوصل بين الرأى العام التربوى وهذه القنوات المقترحة على مستوى القطر (أو ما عداه) ، كما أن وظيفة هذه الهيئات لن تقتصر على طرح التجديدات ومناقشتها وتنقيحها وبلورتها ، بل أن لها دورا فى تهيئة المناخ اللازم لوضع التجديد موضع التنفيذ ، من زاوية اقناع أعضائها به ومشاركتها الفعالة فى تطبيق وتحقيق أغراضه المستهدفة .

٣ ــ النظرة المستقبلية :

مع ضرورة توافر الاطار الفلسفى والمناخ المناسب لعملية التجديد فى مناهج التعليم ، فان وضوح تصورات مستقبلية عن المنهج والمنظومات الاكبر المؤثرة فيه يعد متطلبا أساسيا لعملية التجديد .

قد يكون من الصعب فى الغالب رسم تصورات دقيقة فى هذا المجال ، ولكن مع تطور الدراسات فى علوم المستقبل والاساليب التى تطرحها ، يمكن ــ استنادا الى مؤشرات حالية ــ رسم صورة عامة عن بعض توجهات المستقبل الرئيسية .

والواقع فان أهمية وضوح التصورات المستقبلية لا تقتصر على التعرف عليها ، وانما تتضمن الاسهام فى تحقيقها على نحو معين .

ولا شك أن أحد المعايير الهامة لتبنى تجديد معين فى مجال المناهج ــ أو فى غيره من المجالات ــ أن يكون متسقا مع التوجهات المستقبلية ومسهما فى تحقيقها .

٤ ـ التخطيـــط :

يلزم لوضع التجديد موضع التنفيذ عمــل خطة مفصـــلة لذلك ، ويفترض أن يتوافر فى هذه الخطــة القواعد المعروفة للتخطيط الجيد ـ مما لا نناقشه الآن • ولكننا نلح على جوانب معينة فى عملية التخطيط من واقع الخبرات المستمدة فى مجـــال التجديد فى مناهج التعليم فى الدول العربية • ويتمثل أهم ما نلح عليه فيما يلى :

(أ) أن تتضمن الخطــة الاعلام عــن التجديد وطرحه للنقاش على أوسع نطاق ، وخاصة فى أوساط المعلمين والمعنيين وأولياء الامور والمختصين ، وتقدير ردود فعلهم واجراء التعــديلات المناســبة فى الصـــيغ والاجراءات الخاصة بهذا التجديد •

(ب) التدريب المناسب للقائمين بتنفيذ ومتابعة التجديد ـ وخاصة المعلمين والموجهين • و لايقتصر هذا التدريب ـ كما يحدث عادة ـ عــلى الجانب التنفيذى من التجديد ، وانما يجب أن يمتد الى أغراضه وأهميته وأدواته وأساليب تقويمه ، وأن يتضمن التدريب انتاج المتدربين لمخططات ومواد تتعلق بالتجديد ، فضلاعن الممارسات العملية ـ كلما كان ذلك مناسبا • ونؤكد فى هذا المجال أن الاعتمـــاد على أســـلوب المحاضرة فى مثل هذه الدورات لا يؤدى ـ فى الغالب الاعم ـ الى تحقيق أهداف التدريب ، اذ يصـــل العائد منه الى مستوى عـــال باستخدام أســـاليب

المناقشة وورش العمل والتعلم الـذاتى والتدريب العملى ، حيث تصبح وظيفة « المحاضرة » توجيه المتدربين نحو ما يقومون به من أعمـال ، دون أن تكون المصـدر الرئيسى للمعرفة ، ودون اغفـال للتدريب العملى _ كلما كان ذلك مناسبا •

(جـ) مراعاة الامكانات البشرية والمادية اللازمة لتنفيـذ التجديد • وتوضح خبراتنا أنه كثيرا ما تتم المبالغة فى تقدير حجم الامكانات المـادية اللازمة لوضـع التجديد موضع التنفيذ ، كما يحدث أن لا يؤخذ فى الحسبان بالامكانات المتاحة ــ أو بدائلها الممكنة ــ مما قد لا يكون مستخدما بصورة مناسبة وفعالة • ويحتاج المخططون ــ فى العديد من المواقف ــ الى التفكير بصورة « غير تقليدية » من أجل توفير تلك الامكانات •

(د) تعد العمليات الخاصة بتقويم ومتابعة التجديد جزءا أساسيا مـن المخطط الخاص بادخـال التجديد • وقد تأخذ هذه العمليات صورا تختلف فى مدى دقتها بدءا من لقاءات المعلمـين والمسئولين الى البحـوث التقويمية المدققة ، وفقا للامكانات المتاحة والظروف الخاصة • ولكننا نحذر بشدة من التناول الشـكلى لعمليات التقويم والمتابعة ، اذ كثيرا ما تأخذ طبيعة هامشية ولا تؤخذ بالجدية اللازمة ، كمـا لا يكون

لنتائجها دور هام فى تطوير عملية التجديد الجارية ، وكأن الغرض منها ـ فى حالات كثيرة ـ اثبات سلامة ما اتخذ من قرارات •

ويعد تجريب التجديد قبل تعميمه ـ كلما كان ذلك مناسبا ـ من أهم الوسائل التى تؤدى الى تنفيذه بالصورة المناسبة وتوفير الجهد والاموال التى يمكن أن تهدر فى حالة ظهور مشكلات غير متوقعة ، كما أنه وسيلة هامة للاختيار بين البدائل الممكنة • ومرة أخرى ، فان أخطر ما تتعرض له عمليات التجريب هذه فى وطننا العربى أن تتم بصورة شكلية من أجل بيان سلامة التجديد ـ بالدرجة الاولى ، دون أن تسهم بصورة فعالة فى تطويره وحل المشكلات المتصلة به واتخاذ بعض القرارات بشأنه •

(هـ) أن تتضمن عملية التخطيط بدائل متعددة ، وأن يتم الاختيار بين هذه البدائل فى ضوء التحليل الدقيق للامكانات المتاحة واتجاهات الرأى العام ، ومواقف المعلمين ونتائج التجريب •

٥ ـ الالتزام والمرونة فى تنفيذ مخططات التجديد :

ونعنى بالالتزام هنا عدم اغفال أى جانب من جوانب الخطة ، وعدم تناول أى منها بصورة شكلية أو غير جادة ، اذ

يلاحظ أن ذلك يحدث كثيرا فيما يتعلق ببعض مكونات منظومة التجديد ، وخاصة فيما يتعلق ببعض الاهداف وبعض الاساليب والطرق والوسائل المرتبطة بعملية التجديد ، وبعمليات التجريب والتقويم والمتابعة •

أما المرونة فنعنى بها اتخاذ القرارات ازاء ما ينشـأ من متغيرات وأمور لم تكن متوقعة وازاء نتائج عمليات التقويم المستمر • ويتصل بهـذا ضرورة العمل الجمـاعى والمناقشـة المستفيضة للقرارات قبل اتخاذها ، واعلام القائمين على تنفيذ التجديد أولا بأول بما يطرأ من تغـيرات وذلك دون الاخلال بالاساسات المتصلة بخطة التجديد •

ويبقى التساؤل عن مدى توافر المتطلبات اللازمة للتجديد فى نظم التعليم العربية • وقد يكون حكمنا الاولى أن مثل هذه المتطلبات غير متوافرة ، ولكن يبدو لنا أنه توجد بعض البذور القابلة للنمو نحو توفير هذه المتطلبات ، والتى تتجاوز واقع نظم التعليم ، الى الاطار الثقافى العام فى بلادنا العربية •

هوامش الفصل الاول

(١) انظر : (1987).

Longman Dictionary of Contemporary English, New Edition (Second edition). Essex : Longman P. 1128

(٢) انظر : Ibid, P. 541.

(٣) انظر :

Fullan, M. (1985). "Curriculum Change". In

T. Husén and T.N. Postlethwaite (Eds). **The Internatonal Encyclopedia of Education.** Oxford : Pergamon Press. P. 1145

ويواصل فولان فى هذا السياق التمييز بين مصطلحات التغير "change" والتجديد "innovation" والاصلاح "reform" والحركات (المنهجية) "movements".

فمع كونها جميعا « تغيرات » ، فان التجديد يتسم بالنوعية والتحديد بينما يتصف الاصلاح بأنه يكون فى العادة أكثر شمولا وعمقا ، أما الحركات المتعلقة بالمنهج فانها تشير الى سيادة مشروعات معينة فى فترة زمنية معينة .

(٤) « وان كان لا يمكن الادعاء بأن جميع التجديدات واضحة فى غاياتها أو فى الوسائل المؤدية الى تحقيقها » (المرجع السابق) .

(٥) هذه الاعتبارات ــ التى حكمنا فى ضوئها ــ على اتصاف مناهج التعليم فى الوطن العربى بأنها « تقليدية » ، هى مجموعة من الاعتبارات المتداخلة والمتشابكة ، ويمكن أن نلاحظ بسهولة ان أيا من هذه الاعتبارات قد يكون سببا أو نتيجة ــ أو مسئولا بقدر ما ــ عن غيره من الاعتبارات الاخرى .

ويمكن تصور الاعتبارات السابقة بصورة أفضل فى اطار أشمل يأخذ فى اعتباره سمات نظم التعليم فى الوطن العربى . ويصف ذلك مسارع الراوى حين يقول « .. ويبدو على الانظمة التعليمية بصورة عامة السمات الآتية :

١ — أنها تقليدية وليست حديثة لانها تفتقر فى جوهرها الى المعاصرة والتجديد .

٢ — انها نظرية تفتقر الى النواحى العملية .

٣ — انها متحيزة لفئة خاصة من التلاميذ لانها موضوعة لتناسب الصفوة المختارة من التلاميذ عقليا واجتماعيا .

٤ — أنها بورجوازية وليست شعبية لانها تهمل الاغلبية الساحقة من الجماهير لا سيما تلك الفئة التى حالت ظروفها دون الاستفادة من التعليم .

٥ — انها جزئية وليست كلية شاملة لانها تركز على الجوانب المعرفية للشخصية وتهمل النواحى السلوكية والوجدانية .

٦ — انها مكلفة وباهظة الثمن تقتضى تفرغا كاملا لوقت طويل من عمر الانسان المحدود .

انظـــــر :

مسارع حسن الراوى (١٩٨٧) . **دراسات حول التربية فى البلاد العربية** . صيدا : المكتبة العصرية . ص ١٢١ — ١٢٢ .

(٦) لتوضيح ومناقشة النماذج الخاصة بمكونات المنهج والعلاقات بينها ، انظر : فايز مراد مينا (١٩٨٠) . **مناهج التعليم العام ، دراسة تحليلية** . القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر . صص ٢٥ — ٢٨ .

رشدى لبيب وفايز مراد مينا وفيصل هاشم شمس الدين

(١٩٨٤) . **المنهج منظومة لمحتوى التعليم** . القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر صص ١٧٠ — ١٧٥ .

ويقصد بالتغذية الراجعة الناشئة عن عملية التقـويم تلك الخبرات التى نحصل عليها نتيجة لعملية التقويم ، سواء من حيث ما نتوصل اليه عن مدى تحقق اهداف المنهج أو تشخيص نواحى القوة وأوجه الضعف فيه أو ما يظهر من الحاجة الى اتخاذ اجراءات وخطط معينة لتطوير المنهج .

(٧) يعرف النظام أو المنظومة أو النسق بأنه « مجموعة من الاشياء ذات علاقات فيما بينها وبين خصائصها » .

انظـــر :

سمير عبد العال محمد (١٩٧٧) . **استخدام اسلوب تحليل النظـم لتطوير تدريس الميكانيكـا الكلاسـيكية بالمرحـلة الثانوية فى ج٠ع٠م** . رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية — جامعة عين شمس .

(٨) يتعلق الشكل الاول اساسا بتوضيح مكونات المنهج — فى سياق عملية تخطيطية — والعلاقات فيما بينها،واثر التغذية الراجعة الناشئة عن عمليات التقويم المستمر والنهائى . ويوضح الشكل الثانى بصورة مبسطة النمو الحلزونى المتصاعد للدائرة التعليمية كنتيجة لهذه التغذية الراجعة .

انظـــر :

رشدى لبيب (١٩٧٩) . «التقويم وتطوير الاهداف التعليمية»

فى :

المركز القومى للبحوث التربوية بالاشتراك مع مركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس . **التقويم كمدخل لتطوير التعليم** . القاهرة : المركز القومى للبحوث التربوية ، ص ٤٩ .

(٩) انظــر :

فايز مراد مينا (١٩٨٠) . مرجع سابق ، ص ٣٢، وللتفصيلات عن مدخلات ومخرجات المنظومات المختلفةفى المجال صرص ٣٦ — ٣٧

وللتفصيلات عنمنظومة المنهج كمنظومة فرعية للنظام التعليمى، انظر : فايز مراد مينا (١٩٨٣) . « نموذج مقترح لاستخدام مدخل تحليل النظم فى البحث التربوى » . فى :

فايز مراد مينا . **مجموعة بحوث ومقالاتفى التربية** . القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر . صرص ١٩ — ٢٥ .

(١٠) لتوضيح المصطلحات الجديدة الواردة فى هذا الجزء نشير الى ما يلى :

(أ) يقصد بالاكتمال هنا تحقيق الاتساق بين مكونات المنهج (درجة من الوحدة فيما بينها) ، وهذا يؤدى الى نمو منظومة المنهج .

(ب) يقصد بالنظام المفتوح أن يسمح النظام بالتفاعل مع مدخلات من البيئة الخاصة بـه (المنظومات الاكبر فى الاطار الحالى) .

(جـ) يقصد بالتوازن العملية التى يواجه بها النظام التغيرات الحادثة سواء فى عناصره او فى البيئة المحيطة . ويعد تحقيق التوازن أحد الدواعى الرئيسية لتطوير المنهج .

ونشير الى أن تحقيق التوازن والسعى نحو الاكتمال فى النظام يعدان من الامور المقاربة فى المعنى الا انها ليست متطابقة (لان النظام يمكن أن يحقق مستوى من التوازن دون أن يكون كاملا) . هذا ، وينظر الى تغير النظام System Change على أنه أى حدث أو فعل يغير مستوى الاكتمال أو التوازن .

انظــر :

Allen, T. Harrell (1978). **New Methods in Social Science**

Research; Policy Science and Futures Research. New York Praeger. PP. 22 — 28.

Von Bertalanffy, Ludwig (1973). **General System Theory.** (Third edition). Norwich : Penguin University Books.

Havelock, R. G. and Huberman, A. M. (1977). **Solving Educational Probiems : The Theory and Reality of Innovation in Developing Countries (Second impression).** Paris : UNESCO PP. 25 — 26.

(١١) Havelock and Huberman, Op cit, PP. 33.

ويسمح لنا هذا التعريف بالنظر الى الحركات المتصلة بتطوير المنهج وعمليات اصلاحه — فى العديد من الاحوال ، باعتبارها تجديدات تربوية فى مجال المناهج خلافا لما ذكره فولان — انظر الهامش رقم (٣) .

(١٢) انظر : Ibid, P. 33.

(١٣) Ibid, P. 34.

(١٤) انظر :

فايز مراد مينا (١٩٨٠) مناهج التعليم العام ، دراسة تحليلية ، مرجع سابق ، صص ٢٣٢ — ٢٣٤ .

(١٩٨٧) « اتجاهات واولويات لتطوير مناهج التعليم فى مصر » .

فى : رابطة التربية الحديثة: **ابحاث مؤتمر نحو مشروع حضارى تربوى بمصر** ، الجزء الثانى صص ٦١١ — ٦٢٧ .

(١٩٨٨) **تطوير المناهج فى البحرين بين التطلعات والانجازات**،

ورقة مقدمة الى المؤتمر الاقليمى الاول للدول العربية بالمجلس الدولى للمناهج والتعليم ، العين ، ٣ — ٧ ابريل ١٩٨٨م .

(١٩٨٩) « سياسات مقترحة لتطوير مناهج التعليم فى مصر فى ضوء الاحتياجات المستقبلية » .

فى :

الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، **آفاق وصيغ غائبة فى اعداد المناهج وتطويرها** ، اعمال المؤتمر الاول ، الجزء الاول ، صص ٣٩ — ٥٤ .

الفصل الثانى

روافــد التجــديد ومجـــالاته

نظـــرة اجمالية الى روافد التجديد :

تتعدد روافد التجديد ، وتتداخل فيما بينها الى حد كبير •
وفى اطار نظرتنا المنظومية ـ وما تبنيناه من نماذج ، فانه يمكن
تصنيف روافد التجديد الى روافد تنتمى الى الثقافة الانسانية ،
أو الثقافة الاقليمية ، أو الثقافة القومية أو النظـــام التعليمى
أو منظومة المنهج ذاتها ، مما يمثل مدخلات الى منظومة المنهج
وحاجة الى نمو مكوناتها ، وذلك من أجل السعى نحـــو توازن
واكتمال هذه المنظومة •

وبتفصيل أكثر فانأهم روافد التجديد التى تنتمى الى الثقافة
الانسانية تتمثل فى الفلسفات المختلفة ـ وتطبيقاتها التربوية ،
وفى طبيعة العصر الذى نحيا فيـــه ، ومتطلبـــات التنافس ـ
والتعاون ـ الدولى وما نشأ عن ذلك من أفكار ونظريات على
المستوى العالمى فيما يتعلق بالتربية وما يتصل بها من مجالات •

أما فيما يتصل بالثقافة الاقليمية ، فـــان عمليات الوحدة
والتعاون المشـــترك بين الدول التى تنتمى الى ثقافـــة اقليمية
معينة ـــ الدول العربية فى حالتنا ، وطبيعة التغيرات الاقتصادية

والاجتماعية فيها ، تطرح على نظم التعليم متطلبات وخبرات معينة تدعو الى تجديد المناهج بهـا • وتعد الثقافـة القومية المنظومة الاساسية ذات التأثير البالغ فى عملية التجديد ، وذلك بالنظر الى دور النظـام التعليمى ـ ومناهجـه ـ فى تحقيق أهدافها الكبرى ومواكبة التغـيرات الاجتماعية والاقتصـادية والسياسية فى مجتمع معين ، والى وظيفتها الخاصة فى الانتقاء من بين مدخلات الثقافات الانسانية والاقليمية (١) • ان العالم يموج على المستوى الانسانى ـ والمستوى الاقليمى ـ بفلسفات ونظـريات وأفكـار ومعتقـدات وتجـارب وخـبرات وتكنولوجيا ••• الخ ، ولكن المجتمـع (اشـارة الى الثقافة القومية) ، هو المسـئول عن الانتقاء من بينهـا ، بما يناسب حاجاته ومتطلبات نموه وتقدمه •

ولعله من الضرورى أن نشير فى السياق الحالى ـ مرة ومرات ـ الى خطر عملية اقتبـاس التجديدات التربوية من الثقافات الانسانية والاقليمية (فيما يعرف بالنقل الثقافى) ، دون التأكد من مناسبتها لواقع المجتمع التعليمى وقابليتها للتطبيق ولسنا نبالغ حين نقول أن الجانب الاكبر من عمليات الفشل فى التجديد فى مجال مناهج التعليم فى الدول النامية ـ ومن بينها الدول العربية ، انما ترجع الى عمليات للنقل الثقافى لا توافق طبيعة هذه الدول وظروفها وحاجاتها وامكاناتها ، الامر الذى يؤدى الى توجيه ضربات موجعة الى توجهات التجديد بعامة ، ويؤدى الى عدم التحام منظومة التجديد مع منظومة المنهج والنظام التعليـمى ، وحدوث ردود فعل معاكسـة تدعـم التوجهات التقليدية •

فاذا انتقلنا الى منظومة النظام التعليمى فان التغير فى أحد أو بعض مكوناتها (٣) يؤدى بالضرورة الى احداث تغيرات فى مناهج التعليم من أمثلة ذلك : أن التغييرات فى بنية التعليم — سواء مراحله أو نوعياته أو نظم قبول وانتقال الطـلاب بين مراحله وما يتصل بذلك من عمليات للتقويم — تؤدى بالضرورة الى تغييرات فى مناهج التعليم • ولكن مثل هذه التغييرات قد تأخذ صورة « تقليدية » أو « نمطيـة » وقد تأخذ صـورة « التجديد » ، الامر الذى يتوقف على طبيعة هذه التغييرات وما يرتبط بها من سياسات وتوجهات •

وكما أشرنا من قبل ، فان الحاجة الى تحقيـق اكتمال منظومة المنهج — أى تحقيق الاتساق بين مكوناتها ، تكون مصدرا هاما لعملية تطوير المنهج ، حيث تبين التغذية الراجعة الناشئة عن التقويم الداخلى للمنهـج ، الحاجـة الى تطويره ومواضع هذا التطوير — من هذا المنظور • ومرة أخرى فان بعض عمليات تطوير المنهج التى تتم نتيجة لذلك تكون تجديدية فى طبيعتها — أى تمثل تجديدا ، الا أن ذلك لا ينطبق على جميع عمليات التطوير التى تتم بقصد تحقيق الاتساق بين مكونات المنهج •

وقبل أن ننتقل الى المناقشة التفصيلية للروافد السـابقة للتجديد فى مناهج التعليم وعرض بعض مجالات التجديد التى ترتبط بكل منها ، فانه من الضرورى أن نشـير الى عـدد من الملاحظات الاساسية التى تضع تصوراتنا فى هـذا المجال فى اطارها الصحيح • وفيما يلى أهم هذه الملاحظات :

(أ) نادرا ما يكون البحث العلمى فى مجال التربية — أو المناهج على وجه التحديد — مصدرا مباشرا للتجديد فى مجال المناهج . واذا تم ذلك فانه يتم تحت ظروف يغلب عليها طابع « الصدفة » ، أكثر من خضوعها لنظام معين .

يبدو ذلك مخيبا لآمال الكثيرين — وخاصة الباحثين ، ولكن الواقع يبين أن التجديد فى مجال المناهج — وفى مجال التربية بوجه عام — يرجع بالدرجة الاولى الى بعض الفلسفات والآراء والنظريات من جهة ، والى القرارات السياسية بشأن التعليم من جهة أخرى . وغالبا ما يجىء دور البحث العلمى التربوى تاليا لذلك ، حيث يقوم بدراسة أفضل السبل لوضع هذه الافكار أو القرارات موضع التنفيذ ، وتقويمها ، ودراسة ما يتعلق بها من بدائل ... الخ . من الصحيح أن بعض البحوث — وخاصة البحوث الاساسية — فى مجالات أخرى مثل علم النفس والاجتماع والاقتصاد تلعب دورا فى توجهات التجديد التربوى — والتجديد فى مجال المناهج ، ولكنها غالبا ما تحدث تأثيرها حين تتبلور نتائجها فى نظريات وفلسفات تحدث تأثيرا قويا فى الفكر الانسانى (٢) . كذلك فانه من الصحيح أيضا أنه يحدث أن تجرى بعض اللجان المشكلة — بتكليفات خاصة — لتقويم مناهج دراسية معينة

بحوثا متنوعة ، تستغرق سنوات عديدة ، وتتوصل الى توجهات يكون لها — فى كثير من الاحيـان — نتائج هامة عـلى تحديد التجديدات المستقبلية فى المجال ، بل وأحيانا فى ادبيات المجال (٤) • ولكن ، فان القنوات المعتادة للبحث العلمى التربوى ، من مجالات علمية ومؤتمرات ووسائل علمية ، لا تكون — فى الغالب الاعم — مصدرا أساسـيا للتجديد التربوى فى مجال المناهج •

أما فى الحالات النادرة التى يكون فيها البحث العلمى فى مجال المناهج مصدرا للتجديدات فى المجال، فانها تتم فى حالات خاصة ، كأن يكون الباحث أو المشرف على رسالة علمية — عضوا فى لجنة من لجان تطوير المناهج أو قريبا من جهات اصدار القرار ، ويسـتطيع اقنـاع اللجنـة أو متخـذى القـرار بالتجديدات المترتبة على نتائج البحث أو المستخلصة منها (٥) •

(ب) ينبغى التمييز بعناية شديدة بين التجديدات فى مناهج التعليم التى تنتشر وتنفذ على المستوى التجريبى ، وبين تلك التى تأخذ مكانهـا فى مناهج التعليم على المستوى القـومى • وعـلى سبيل المثـال ، فان التجديدات فى مناهج التعليم التى ترتبط بالفلسفة التقدمية فى التربية (وخاصة منهج المشروعات) ،

وبالتعليم الفردى والتعليم البرنامجى والتعلم من أجل التمكن ••• وهكذا ، لا تكاد تتجـاوز حدود المستوى التجريبى • أما بعض التجديدات الاخرى مثل ادخال المناهج الحديثة فى الرياضيات ، أو ادخال الدراسات العلمية فى مناهج التعليم •• وهكذا ، فقد أخذت طريقها الى مناهج التعليم على المستوى العام فى العديد من الدول بصورة فعلية •

والواقع ، فانه بالرغم من أن بعض التجديدات فى مجـال المنـاهج لا تكـاد تتعدى المسـتوى التجريبى ، فانها تترك آثارا هامة — فى كثير مـن الاحيان — على كل من الفكر التربوى فى المجال ، وعلى الممارسات العملية فى مجـال تخطيط المناهج وتنفيذها •

(جـ) يرتبط بالنقطـة السـابقة أن بعض التجديدات فى مناهج التعليم تأخذ صورة حركات تستمر لفترة من الوقت — طالت أم قصرت — كى تتراجـع وتظهر حركات جديدة (كثيرا ما تكون بمثابة ردود فعـل مباشرة لتلك الحركات) • وكما ذكرنا ، فان مثـل هذه التجديدات (الحركات) ، تترك غالبا بصمات واضحة على مستقبل الفكر والتطبيق فى المجال (١) •

ونناقش فيمـا يلى بعض الروافد الرئيسية للتجديد فى مناهج التعليم ، ونماذج من التجديدات الناشئة عنها •

الفلسفة التربوية وتجديد مناهج التعليم :

يمكن القول بأن الفلسفة منظومة من الفكر تنشأ نتيجة البحث عن المعرفة ، وخاصة فيما يتعلق بطبيعة ومعنى الوجود • ولكل فلسفة تطبيقاتها فى جوانب الحياة المختلفة ، بما فى ذلك التربية • ومن ثم ، فان الفلسفة التربوية هى أسلوب منهجى منظم فى تناول القضايا التربوية يتركز حول غايات التعليم ووسائل تحقيقها • ومن زاوية أخرى ، يمكن النظر الى الفلسفة التربوية باعتبارها نظرية تربوية شاملة تتكون من خط عريض من الافكار ، التى يوجد دليل هام يدعمها ، وان كان ليس مطلقا (٧) •

من الصعب الوصول الى تصنيف متفق عليه للفلسفات التربوية ، الا أنه يبدو مناسبا أن نتوصل الى تصنيف لها يأخذ فى الاعتبار عددا من التصنيفات القائمة فى المجال ، بصورة يمكن قبولها من قطاعات عريضة من رجال التربية ، وتتسق مع فكر الكاتب (٨) • ومن زاوية التجديد التربوى فى مجال المناهج، فانه يمكن تصنيف هذه الفلسفات الى فلسفات أثرت تأثيرا مباشرا فى التجديدات الحديثة والمعاصرة ، وخاصة الفلسفات الواقعية والبراجماتية والسلوكية والماركسية ، أما باقى الفلسفات فقد ينظر اليها اما انها مصدر أساسى للفكر التقليدى فى التربية ــ كما فى الفلسفة المثالية (٩) ، أو أنها قدمت نقدا هاما للفكر التربوى وتصورات عن مناهجه ، مما لم يأخذ بعد صورة نماذج واقعية على المستوى التجريبى أو التطبيقى ، وان كان يمكن أن تكون مصدرا لتجديدات مستقبلية •

ولعل الدراسة الاولية للفلسفات التربوية والنماذج المشتقة ــ أو التى يمكن أن تشتق ــ منها فى مجال المناهج ، يجعل من الصعب على الدارس أن يقبل أيا منها بصورة تامة أو أن يرفضه بصورة كلية ، الا أن النظر الى الفلسفة كمنظومة من الفكر ــ كما أشرنا سابقا ــ يمكننا من تحديد موقف من هذه الفلسفات فى اجمالها ، نتقبل احداها رغم اختلافنــا فى بعض الجزئيات ــ أو النماذج التطبيقية ، ونرفض الفلسفات الاخرى ، رغم اتفاقنا معها فى بعض الجوانب الفرعية ، الامر الذى يختلف باختلاف الافــراد •

ومع كثرة المفكرين والفلاسفة العرب على مر التاريخ ، فان الارجح أنه يمكن تصنيف فلسفاتهم فى الاطار السابق ــ أو بعض فلسفاته ــ وذلك فى الاطار العام للفلسفات الانسانية • ولكن يبدو لنا من منظور تطوير التربية والتجديد التربوى فى الوطن العربى ــ أن الحاجة ماسة الى صياغة فلســفة عربية فى التربية • وتأخذ هذه الحاجة أبعادا جديدة بالنظر الى الازمة الحالية فى الفكر التربوى الغربى ، والتى ترجع الى عدم قدرته عن التعبير عن حاجات الانسان ، وحاجات المجتمــع فى عالم اليوم (١٠) •

ونقدم فيما يلى عرضا للفلسفات التى نرى أن لها صــلة مباشرة بالتجديد التربوى ــ وخاصة فى مجال المناهج ، مــع عرض مجالات التجديد التى ترتبط بتطبيقاتها (١١) ، واشارة خاصة الى ما تم الاخذ به منها فى أقطار وطننا العربى •

١ ــ الفلسفة الواقعية :

تتمثل السمة المميزة للفلسفة الواقعية فى مبــدأ استقلالية الوجود، والذى مؤداه أن الحقيقة والمعرفةوالقيم توجد مستقلة عن العقل الانسانى (فكل الاشياء فى العالم المادى توجد ، سواء وجد العقل الانسانى الذى يدركها أم لم يوجد) •

ومن أشهر الفلاسفة الواقعيين أرسطو Aristotle (٣٨٤ ــ ٣٢٢ قبــل الميــــلاد) ، تومـــاس أكوينـــــاس Thomas Aquinas (١٢٢٥ ــ ١٢٧٤) ، فرانسيس بيكــون Francis Bacon (١٥٦١ ــ ١٦٢٦) ، جـــون لـــوك John Locke (١٦٣٢ ــ ١٧٠٤) ، ألفــريد هوايتهــد Alfred North Whiteheed (١٨٦١ ــ ١٩٤٧) ، براتراند راسل Bertrand Russell (١٨٧٢ ــ ١٩٧٠) •

ومع تنوع وتعدد التوجهات الواقعية فى الفلسفة ، وخاصة من منظور الواقعية الدينية و « الواقعية العلمانية » ، الا أنه يمكن القول ــ بوجه عام ــ أن أهداف التربية فى الفلســـفة الواقعية تتمثل بصورة أساسية فى تنمية الخلق بما يؤدى الى الالتزام بالقيم الاساسية ، وفى تنمية القدرات العقلية للتلاميذ الى أقصى قدر ممكن ، وفى مساعدة التلاميذ من أجل المحافظة على البقاء (بمعناه الواسع) ، وتنمية اســتخدام الاسلوب العلمى فى التفكير •

وتتمثل أهـم التجديدات التربوية فى مجـال المناهج ، مما يمكن أن يرتبط بهذه الفلسفة الواقعية فيما يلى :

(أ) تدريس موضوعات لها قيمة عملية فى حياة التلاميذ (مثل القراءة والكتابة والرسم والجغرافيا والفلك والحساب والتاريخ والاخلاق والقانون ...) .

(ب) استخدام الوسائل التعليمية واللعب فى التعلـم ، وكذا التعليم بعيدا عن قيود الفصل المدرسى (١٢) .

(جـ) أن يتضمن المنهـج أنشطة تعليمية ، وكـذا بعض الجوانب الترويحية .

(د) تنويع المادة التعليمية باختلاف قدرات التلاميذ .

(هـ) الاعتماد على التجريب فى البحث التربوى وفى تقويم وتطوير المناهج .

(و) تقويم التلاميذ فى جميع المجالات (١٣) .

ومن الواضح أن بعض التوجهات التى طرحتها الفلسفة الواقعية قد أصبح جزءا مستقرا نسـبيا فى مناهج التعليم والبحث فيها ــ بوجه عام ــ كما هو الحال فى الوسائل والمناشط التعليمية واستخدام التجريب فى البحث فى المجال ، كمـا أن بعض الجوانب الاخرى ما زالت موضوعا لتجديدات متعددة ــ على المستوى العالمى بعامة ــ مثل ما يتعلق بوظيفة المعرفة ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وامتداد التقويم كى يشمل

جميع مجالات نمو التلاميذ • الا أننا يجب أن نقرر أن ما أشرنا اليه باعتباره توجهات مستقرة نسبيا فى مناهج التعليم فى اطار الفلسفة الواقعية ما زال يمارس — غالبا — بصور شكلية فى نظم التعليم العربية ، وأنه يحتاج الى أن يكون موضوعا لتجديدات هامة •

٢ — الفلسفة البراجماتية (الذرائعية) :

بالرغم من أنه ينظر عادة الى الفلسفة البراجماتية باعتبارها فلسفة من فلسفات القرن العشرين ، يرجع الفضل فى وضعها — بصورة أساسية — الى الامريكيين ، فانه يمكن ارجاع جذورها الى بعض الفلسفات التى عرفت فى بريطانيا وأوروبا والاغريق •

وقد ساعدت العناصر الآتية على تبلور وظهور الفلسفة البراجماتية (١٤) :

(أ) ظهور الاستقراء كطريقة جديدة فى التفكير (كما فى أعمال فرانسيس بيكون) •

(ب) ابراز أهمية الخبرة الانسانية (كنتيجة لاعمال جون لوك) ، وظهور فكرة الانسانية الطبيعية « Naturalistic Humanism » (كما يقدم لها جان جاك روسو) •

(جـ) القاء الاضواء على العلاقة بين العلم والمجتمع (كما فى أعمال أوجست كومت Auguste Comte

(د) فكرة التطور كما قدمها داروين Charles Darwin

وقد ارتبطت الفلسفة البراجماتية بثلاثة فلاسفة أمريكيين هـم :

بيرس «Charles Sanders Peirce» (١٨٣٩ — ١٩١٤) ، ووليم جيمس «William James» (١٨٤٢ — ١٩١٠) ، وجون ديوى «John Dewey» (١٨٥٩ — ١٩٥٢) ، مع ملاحظة أن شيلر« F. C. S. Chiller » قد طور صورة « بريطانية » من هذه الفلسفة . الا أنه يمكن القول بأن ديوى قد أضـفى على الفلسفة البراجماتية الطابع « المنهجى » المنظم . ونلخص أهم أفكار ديوى فيما يلى (١٥) :

(أ) لا يمكن النظر الى الخبرة والطبيعة « Nature » باعتبارهما شيئين مختلفين ينفصل كل منهما عـن الآخر . اذ أن الخبرة نفسها تنتمى الى الطبيعة .

(ب) يجب أن تهتم الفلسفة بالمشكلات الانسانية فى عالم متغير وغير يقينى ، فما نحتاجه هو حلـول عملية لمشكلات عملية (١٦) . ويرتبط بذلك أهمية التركيز على طريقـة التفكـير ، والنظـر الى الفـردية Individuality والاجتماعية Sociality باعتبارهما متداخلتين ، ويعتمد كل منهما على الآخر (فى مجتمع ديمقراطى) .

(جـ) ترجع ضرورة الافكار الدينية الى الحاجات الانسانية الطبيعية ، وان كون الانسان « متدينا » لا يتطلب قبول المعتقدات الخارقة للطبيعة « Supernatural » (مما يشير الى التوجه العلمانى) •

(د) ان القواعد الاخلاقية يجب أن تتلاءم مع الموقف ـ أى مع موقف معين ـ فى ضوء النتائج المترتبة عليها • ومن ثم ، يحكم على أى فعل بأنه جيد أو سيىء بناء على نتائجه •

(هـ) ان الخبرة الجمالية الحقيقية هى تلك التي يتوحد فيها الناس مع مناشطهم ، ومن هنا يجب النظر الى العقل والجسم (أى التفكير والعمل) بصورة موحدة ، وكذلك ، فان الفن يمتد الى كافة المناشط الانسانية (فن السياسة ـ فن التربية •• وهكذا) •

ويمكن ارجاع القطاع الاكبر من التجديدات فى مناهج التعليم فى النصف الاول من هذا القرن ـ تقريبا ـ الى محاولات تطبيق الفلسفة البراجماتية فى التعليم وبوجه خاص فيما يعرف « بالفلسفة التقدمية » فى التربية • الا أنه يجب الاشارة الى أن تأثير الفلسفة البراجماتية على التجديد التربوى ـ وعلى وجه الخصوص التجديد فى مجال المناهج ـ يرجع فى المقام الاول الى تبنى المربين لبعض الافكار والاساليب البراجماتية ، وليس الى الاستناد الى الاصول الفلسفية للبراجماتية • ولذلك

فانه ليس من الصواب الربط الدقيق بين البراجماتية والتربية التقدمية فى جميع جوانبها (الامر الذى انتقده ديوى نفسه) •

ومـــع كثرة التجديدات فى مجـــال المناهج التى ارتبطت بالحركة التقدمية فى التربية ، مما يشار اليها اجمالا « المنهج المتركز حول الطفل » Child — Centered Curriculum ، فان من أبرز صورها الشائعة «منهج المشروعات» والذى اطلق فكرته وليم كلباتريك عام ١٩١٨ [١٧] • حيث يصـــبح المنهج ــ بصـــورة أساسية ــ مجموعة من المشروعات التى تتعلق بمجالات يميـــل اليها التلاميذ ، ويتعلمون خلالها ــ بصـــورة رئيســـية ــ من خبراتهم الذاتية ، وبصورة متكاملة تزيل الحواجز بين مجالات المعرفة المختلفة وبين المعرفة وتطبيقاتها المختلفة ، وتعتمد على استخدام اسلوب حل المشكلات فى التعلم ، بما يؤدى الى نمو الاطفال فى جميع المجالات •

وبالرغم من الانتقادات المتعددة التى يمكن توجيهها الى الحركة التقدمية فى التربية ـــ وما يتصل بها من مناهج جديدة ـــ سواء على المستوى النظرى أو التطبيقى ، والى كون التجديدات فى مجال المناهج التى ارتبطت بها لم تجاوز المستوى التجريبى ــ وفى المرحلة الابتدائية غالبا ــ فى جميع دول العالم ، فانها قد أحدثت تأثيرات عميقة للغاية فى الفكر التربوى وفى مناهج التعليـــم •

لم يعد أحد الآن يطرح قضية بناء المنهج على أساس ميول وحاجات التلاميذ على النحو الـــذى ارتبط بالحركة التقدمية

وصورها التطبيقية ـ وخاصة فى مجال المناهج ، الا أنه يمكن القول بأنه يمكن التمييز اليوم بين نوعين من المناهج « التعليم المفتوح » Open Education والتعليم التقليدى Traditional Education.

ويسهل بيان أثر الحركة التقدمية على نشأة وتطور « التعليم المفتوح » كما يمكن أن نتعرف عليه اليوم فى العديد من نظم التعليم فى دول مختلفة من العالم ، حيث تتمثل أهم أبعاد التعليم المدرسى فى اطار التعليم المفتوح فيما يلى (١٨) :

* مشاركة التلاميذ فى تحديد الاهداف التعليمية •
* تنوع المواد والمناشط والوسائط التعليمية •
* الاستخدام المرن للمكان والاثاث •
* مشاركة التلاميذ فى اتخاذ القرارات المتعلقة بالتعليم •
* عدم التقيد بجدول مدرسى ثابت (كما فى حالة تخصيص وقت للدراسة المستقلة وتخصيص وقت للنشاط غير المقيد ، وعدم وجود متطلبات تتعلق بالحضور) •
* تفريد التعلم (وخاصة من خلال التعلم فى مجموعات صغيرة ، التعلم الفردى ، واختيار التلميذ لطريقة التعلم) •
* التغير فى ادوار المعلم ، بحيث يصبح بمثابة مصدر مرجعى ، ومرشد ومشخص لمشكلات التلاميذ ،

ومتابعا لمدى تقدمهم ، وقد يقوم بالعمل مع التلاميذ بصورة فردية أو فى مجموعات صغيرة •

* الاعتماد على التقويم الذاتى والتقـويم المستمر ، والاعتماد على عينة مـن أعمال التلاميـذ وبعض الشواهد التتبعية ، دون اسـتخدام الاختبـارات التقليدية •

* قيام التلاميذ بالدور الاساسى فى وضـع القواعد الخاصة بالانضباط المدرسى وتنفيذها •

هذا •• وتجدر الاشارة الى أن الدول العربية لم تكن بمنأى عن تأثير الحركة التقدمية فى التربية • ونشير بوجه خاص الى انشاء المدارس التجريبية « النموذجية » فى مصر منذ عام ١٩٣٢ عقب انشاء معهد التربية للمعلمين (كلية التربية ــ جامعـة عين شمس الآن) فى ١٩٢٩ ، حيث تمثلت أهم مناشـط هذه المدارس فى تجريب طريقة المشروعات (فى المرحلة الابتدائية) وطريقة التعيينات (دالتن) فى المدرسة الثانوية ، وبعض طرق التدريس الجديدة ، والتجديدات التربوية الاخرى (فى خطوط مقابلة لما ذكرناه عن ابعاد التعليم المفتوح) [١٩] • من الصحيح ان فترة ازدهار المدارس النموذجية لم تتجاوز الربع قرن ، الا أنها تركت بصـمات واضحة عـلى التجديد التربوى فى مجال المناهج فى مصر والوطن العربى [٢٠] •

٣ ــ الفلسفة السلوكية :

تعد السلوكية نظرية نفسية ، أكثر منها فلسفة متكاملة • ولكن نظرا لما تتمتع به من قبول واسع وتأثير شديد فى مجال التربية ولتطرقها الى مجالات تنتمى الى مجال الفلسفة مثل طبيعة الكائن الحى والمجتمع والقيم والحياة الجيدة وبعض المسلمات عن طبيعة الحقيقة ، فانه من المهم أن نناقشها فى السياق الحالى •

تنطلق السلوكية فى تناولها للسلوك الانسانى من حقائق معينة قابلة للملاحظة (سلوك معين) الى قوانين عن السلوك • فيرى سلوكيون أن السمات الانسانية للشخصية تنتج من السلوك بطريقة معينة وانها لا تتحدد داخليا لدى كل فرد بل تنشأ من خلال أنماط سلوكية تنمو عن طريق الاشتراط البيئى Environmental Conditioning • وتتمثل الاعمال المبكرة فى السلوكية بصورة أساسية فى أعمال بافلوف Ivan Pavlov (١٨٤٩ ــ ١٩٣٦) وواطسون John B. Watson ١٩٧٨ ــ ١٩٥٨ ، أما الصورة المعاصرة لها فتتمثل فى أعمال سكينر B. F. Skinner. ويتمثل الهدف الرئيسى من التربية من وجهة نظر السلوكيين ــ فى تعديل السلوك نحو اتجاهات مرغوب فيها (عن طريق الهندسة السلوكية التى تعتمد على الاشتراط) •

قد لا يمكن القول بأن هناك منهجا سلوكيا بالمعنى المفهوم ، ولكن المؤكد أن مكونات المنهج يمكن أن تأخذ صورا

جديدة وفقا للمدرسة السلوكية • ونشير بوجه خاص الى طرق التدريس (طرق تعديل السلوك) التى تعتمد عـلى الخطوات التالية :

(أ) تحديد الهدف التعليمى •

(ب) بناء بيئة مناسبة عن طريق استبعاد المثـيرات التى يمكن أن تعوق التعليم •

(جـ) اختيار المعززات المناسبة •

(د) التعزيز الفورى للاستجابات المرغوبة •

(هـ) تقليل المعززات بعد أن يبدأ خط السلوك المرغوب •

(و) تقويم النتائج ووضع تصورات عن مستقبل النمو فى هذا المجـال •

ومن أهم التجديدات التربوية التى تتصل مباشرة بالمدرسة السلوكية فى مجال المناهج فكرة الصياغة السـلوكية الاجرائية للاهداف التعليمية (٣١) ، استخدام الآلات التعليمية فى التعلم (التعليم البرنامجى ، سواء فى صورته الاولى أو باسـتخدام الحاسوب) ، التعلم القائم على الكفايات Competencies ، وذلك مع نمـو ملحوظ فى أدوات التقـويم ، وغير ذلك مـن التجديدات التى يمكن ارجاعها آلى اسس « سلوكية » (٣٢) •

بالرغم من التساؤلات الهامة التى تنشـأ فيما يتعلـق بالمدرسة السلوكية (فى صورها المختلفة) (٣٣) ، فانه يمكن القول

بأننا نجد تأثيرها واضحا ــ بصورة يومية ــ فى الفصل الدراسى (فى العديد من دول العالم) ، وفى العديد من برامج التعليم والتدريب ، وفى قطاع هام من البحوث التربوية • ومع اعتقادنا الشخصى بأنها أكثر تعبيرا عن عصر الثورة الصناعية ــ بما لها من آلية ــ الا أن بعض الممارسات والتطبيقات المرتبطة بها ــ والتى لها قدر محدود من الفائدة فى عمليات التعليم والتعلم ــ من وجهة نظرنا ــ قد تجعل التجديدات المتصلة بها تحتل مكانة هامة لفترة من الزمن •

٤ ــ الفلسفة الماركسية :

تكتسب الفلسفة الماركسية وضعا خاصا فى الحياة المعاصرة بالنظر الى أنها ساعدت على قيـــام بعض الثورات الاجتماعية والسياسية عميقة الاثر فى القرن العشرين ، والى أنهـــا تلعب دورا ذا دلالة فى التنافس الكونى بين القوتين الاعظـــم فى العالم ــ الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتى • وبالرغم من ان هذه الفلسفة تنتسب الى كـــارل ماركس « Karl Marx » (١٨١٨ ــ ١٨٨٣) ، فانه يمكن آرجاع أعمال ماركس الى عدة أصول ــ رغم أن عمله يختلف جوهريا عن كل منها • ومن جهة أخرى ، فان تناولنا اليوم للماركسية يبدو أكثر تعقيـــدا نظرا لتعدد الفلسفات التى تنتمى الى الماركسية مثل : الماركســـية البنائية « Structural Marxism » ، الماركسية الظاهرياتية « Pheromenological Marxism » ••• الخ ، وكذلك النظرية الماركســـية ــ اللينينية ، واسهـــام ماوتسى تونج الى الماركسية ، والماركسية « الغـــربية » التى يشار اليها عادة « بالنظرية النقدية » Critical theory •

وفى اطار التطور الماركسى للتاريخ ، فان أهداف التعليم الكبرى تتمثل فى تنمية الوعى الاشـــتراكى وبناء المجتمـــع الاشتراكى • وبالرغم من اختلاف منظومة التربية فى المجتمعات الاشتراكية عنها فى المجتمعات الاخرى ، فانه يمكن القول بأن أهم التجديدات التربوية التى أدت آليها الفلسفة الماركسية فى مجال المناهج انما تتمثـــل فى « التربية البوليتيكنيكية » ، وفى «التربيةالايديولوجية» •تعتمد التربية البوليتيكنيكيةفى جوهرها على آلغاء التمييز بين العمل العقلى والعمل اليدوى والربط بين النظرية والتطبيق ، وتتمثل فى تطبيقاتها العملية فى دراســـة أسس التكنولوجيا وممارسة العمـــل المنتج فى المدرســـة وفى المؤسسات الانتاجية • وتتضمن التربية الايديولوجية ادخال مناهج خاصة فى التعليم يدرس فيها التلاميذ الاسس التى يقوم عليها النظام القائم فى مجتمعاتهم ودورهم فى انماء هذا المجتمع وفقا لفلسفته الخاصة •

وبالرغم مما يثار عن الصور التطبيقية للتربية البوليتيكينيكية وما يرتبط بها من مشكلات عملية ، فان ادخال العمل اليدوى الى مناهج التعليم وتدريس الاسس التكنولوجية للانتاج والعمل على الربط بين مناهج المدرسة والاعمال الانتاجية فى المجتمع ، قد أصبحت من المجالات الاساسية للتجديدات فى مجال المناهج فى معظم دول العالم — بما فى ذلك الدول العربية • كذلك فان فكرة التربية الايديولوجية امتدت الى العديد من دول العالم لتأخذ طريقها الى مناهج التعليم فى صور مختلفة ، وذلك مثل « التربية المدنية » ، « التربية الوطنية » ، « التربية السياسية »،

وذلك فضلا عن تطوير بعض الجوانب المتصلة بالتربية الاخلاقية والتربية الدينية ٠

لا يتسع المجال الحالى للاستطراد فى مناقشة الفلسفات الهامة الاخرى وتأثيرها على التجديدات التربوية ــ وخاصة فى مجال المناهج ٠ يرجع ذلك الى عدم توافر الحيز المتاح ، والى تركيزنا على الفلسفات التربوية التى نستطيع أن نلمس تأثيراتها على التجديد فى مجال المناهج ٠ لقد كان هدفنا الاساسى هو ابراز الفلسفة كرافد أســاسى للتجديد وابراز بعض مجالات التجديد التى ترتبط بها ، وهو ما نرى أنه قد اتضح بصورة كافية ٠ ومن الجانب الآخر ، فان اتضاح الصلة بين التجديد التربوى وأصوله الفلسفية ، واتســاقه فى منظومة الفلســفة والمنظومات الاخرى يعطى التجديد قوة وكفاءة ، ويساعد على تنفيذه وتحقيق العائد منه بأفضل صورة ممكنــة ٠ فالتجديد الحقيقى لا يستمد قوته فقط من وفائه للحاجات المباشرة ومدى جدة التصورات المطروحة عنه ، وانما يستمدها من عمق صلته بالفلسفة التى يتبناها المجتمع ونظام التعليم فيه ٠ ومن هنا ، فاننا نكرر بالحاح دعوتنا الى رسم ملامح واضحة لفلســفة عربية فى التربية ، مما يمكن ان يكون مصدرا أساسيا للتجديد التربوى فى مجال المناهج ٠

ولكى نضع هذه الدعوة فى اطارها الصحيح ، فاننا نشير الى أن مثل هذه الملامح المنشودة لفلسفة عربية لا يقصــد بها أن تكون فى معزل عن معطيات الفكر الانسانى بما يتضمنه من

فلسفات عديدة ، وانما أن نختار من بين هذه المعطيات ما يناسب الخصائص المميزة للثقافة العربية ، وبحيث يكون ذلك منطلقا لتطوير التعليم فى أمتنا العربية فى السياق الحضارى لعصرنا ، من أجل تحقيق مستقبل أفضل لعالمنا العربى • وبطبيعة الحال ، فاننا لا نفترض وجود فلسفة تربوية عربية واحدة يتفق عليها جميع رجال التربية فى بلادنا ، ولكننا نتطلع الى التوصل الى خطوات عامة أساسية يتفق عليها قطاعات هامة من رجال التربية العرب ، وفى المقام الاول ، ان تؤدى هذه الخطوط العامة الى القضاء على — أو على الاقل الحد من — عمليات النقل الثقافى التى تكاد تتم بصورة عمياء وفجة •

طبيعة العصر وتجديد مناهج التعليم :

يمكن النظر الى تأثير طبيعة العصر على التجديد التربوى بعامة والتجديد فى مناهج التعليم بخاصة من زوايا متعددة • وسيقتصر تناولنا فى السياق الحالى لذلك على التطورات المعاصرة فى طبيعة المعرفة الانسانية وبعض متطلبات عصر المعلومات كروافد لتجديد مناهج التعليم •

وفى تصورنا الشخصى أنه يمكن تلخيص أهم التطورات المعاصرة فى طبيعة المعرفة الانسانية ومضامينها بالنسبة للتجديد فى مناهج التعليم فيما يلى (٢٤) :

١ ـ النمو المتسارع فى المعرفة الانسانية :

تنمو المعرفة الانسانية بمعدلات « رأسية » حيث تتزايد بصورة يصعب متابعتها ، حتى فى المجالات البالغة التخصص ، حيث تتضاعف كما ، وتختلف نوعا ، خلال عدد محدود نسبيا من السنوات • وينشأ عن ذلك أسئلة جادة تتعلق بمحتوى التعليم وحدوده وأسس اختيار بعض جوانب المعرفة كى تعتمد فى المناهج الدراسية ••• وهكذا • ومن المبادىء الاساسية والتجديدات الشائعة فى مناهج التعليم فيما يتعلق بالنمو المتسارع للمعرفة الأنسانية ما يأتى :

(أ) التركيز على تعليم التلاميذ كيف يعلمون أنفسهم بأنفسهم ، أكثر من تعلمهم قدرا محدودا من المعرفة فى مجالات معينة •

ويرتبط بذلك الاعتماد على بعض مصادر المعرفة الرئيسية مثل دوائر المعارف والقواميس والمعاجم والاطالس ••• الخ • وتوجيه قدر من الاهتمام الى الدراسة الذاتية (أو المستقلة) كجزء من مناهج الدراسة ، بما يتيح للتلاميذ ممارسة التعامل مع تلك المصادر •

(ب) التركيز على تعليم البنى والمفاهيم الاساسية للعلم ، دون اعطاء أهمية كبرى للحقائق التفصيلية (ويمكن الرجوع اليها فى الكتب المتخصصة) •

ويرتبط بذلك نشأة فكرة « المنهج الحلزونى » ، حيث يمكن تقديم المفاهيم الاساسية فى مجال معرفى معين فى المراحل الاولى من التعليم بالصورة المناسبة ، على أن يعاد تقديمها فى مراحل تعليمية أعلى بصورة أكثر عمقا وشكلية وتفصيلا [٢٥] •

(جـ) اتاحة الفرصة للتلاميذ لاكتساب معارف متنوعة من خلال المناشط اللاصفية المتعددة •

ويمكن القول بأن التجديدات المشار اليها تأخذ طريقها بصور مختلفة وبدرجات مختلفة ــ فى مناهج التعليم ، وان كان ذلك لا يتم بنفس سرعة نمو المعرفة الانسانية • فمن المألوف أن نجد جانبا فى مناهج التعليم للدراسة المستقلة ــ بما فى ذلك مناهج بعض الدول العربية ، وأن نجد موضوعات متقدمة تقدم فى مراحل مبكرة من التعليم ، وان نجد مناشط تعليمية متعددة ، الا أن ذلك لا يتم غالبا ــ من منظور النمو المعرفى المتسارع كما نطرحه هنا ، كما أن بعض الممارسات المتصلة بتطبيق التجديدات فى هذا المجال تبدو شكلية ومحدودة الاثر •

٢ ــ الالتحام بين النظرية والتطبيق :

أصبحت النظريات العلمية تجد طريقها الى التطبيق العملى فى زمن قصير جدا ، مما يجعل أحد المعالم المميزة للمعرفة العلمية المعاصرة التحامها بتطبيقاتها وتحولها بسرعة الى منتجات وأشياء ملموسة فى حياتنا • وقد كان على مناهج التعليم أن

تعطى عناية أكبر للجوانب التطبيقية فى المنهج • وتتسع نطاق النماذج التجديدية بهذا الشأن من مجرد الاشارة الى التطبيقات العملية لنظرية علمية الى التعليــم البوليتكنيكى ، ويقع بين هذين الطرفين ادخال الدراسات العملية والتطبيقية فى مناهج التعليم • وما زالت توجد مشكلات هامة تتعلق بالصورة المثلى للربط بين النظرية والتطبيق فى مجال التعليم ، ومن ثم فانه يوجد مجال متسع ــ بل وضرورة هامة ــ للتجديد مــن هذا المنظور •

٣ ــ الوحدة والتخصص :

تتجه المعرفة الانسانية فى عالمنـــا المعاصر فى اتجاهين ــ قدييدو أنهما متعارضين ــ وهما مزيد مــن الوحدة بين فروعها المختلفة ومزيد من التخصص الدقيق للغاية داخل الفرع أو الفروع الجزئية منها • ويمكن تصور ذلك بصورة واضحة حيث تتطلب معظم الاعمــال فى عصرنا الحــالى درجة عاليـــة من التخصص ، الا أن اتقان هذا العمل ــ وهــذا التخصص ــ يقتضى الالمــام بعديد من المعــارف التى تنتمى الى مجالات معرفية متعددة [٢٦] •

والسؤال الهام الذى يطرح نفسه بهذا الشأن فى مناهج التعليم يتعلق ببنية محتوى التعليم وبداية التشعيب وحدوده فى التعليم العام •

وعند هذا الحد تبدو الاتجاهات ــ والتجديدات ــ متباينة ، سواء على المستوى العالمى أو فيما بين نظم التعليم فى أقطار

الوطن العربى • ومن النماذج المطروحة التخصص الدقيق فى مجال معين فى المرحلة الثانوية [٣٧] (كما فى السويد مثلا) ، التركيز على عدد محدود من المواد الدراسية ودراستها بصورة متعمقة دون اشتراط أن تنتمى جميعها لمجال واحد (المملكة المتحدة) ، الاختيار بين مجالات مواد متعددة دون تخصص معين غالبا (الولايات المتحدة الامريكية) ، التشعيب فى بداية المرحلة الثانوية (الصف العاشر عادة) أو بعدها بعام ــ كما هو الحال فى العديد من دول العالم ، وهو ما يحدث فى معظم الدول العربية ، التشعيب فى المرحلة الثانوية مع ادخال مواد خارج حدود التخصص الدقيق (مثل الرياضيات والعلوم للشعب الادبية والانسانيات فى الشعب العلمية ، ويتم ذلك بصورة محدودة فى بعض نظم التعليم العربية) •

وما زالت الحاجة قائمة الى تجديدات فى هذا المجال ، بحيث تجمع فى اطار واحد بين متطلبات التخصص الدقيق ووحدة المعرفة الانسانية •

ويرتبط بقضية وحدة المعرفةالانسانيةالمحاولات المختلفة التى تجرى من أجل ازالة الحواجز بين مجالات المعرفة المختلفة فيما يعرف « بتكامل المنهج » • من التجديدات الفعلية التى أخذت طريقها الى مناهج التعليم فى العديد من الدول ــ بما فيها الدول العربية ــ وخاصة فى المرحلة الابتدائية والسنوات الاولى من المرحلة التالية ، تدريس مجموعة من المواد المتقاربة معا (العلوم المتكاملة ، الدراسات الاجتماعية •••) •

ولكن التجربة الواقعية تبين أن هذا التنظيم لا يقدم تكاملا بالمعنى المفهوم ، اذ لا يتعدى ــ غالبا ــ ضم مواد منفصلة فى كتاب واحد • أما على المستوى التجريبى ، فتوجد عديد من المحاولات ــ بالاضافة الى ما قدمناه عن منهج المشروعات والتوجهات القابلة للمقارنة ــ تتمثل بصورة رئيسية فى تقديم موضوعات المنهج ــ أو قطاع كبير منها ــ فى صورة وحدات متكاملة تتعلق بمجال دراسى معين أو مشكلات اجتماعية أو حاجات شخصية للتلاميذ ••• الخ ، بحيث تجمع فى طياتها معارف تنتمى تقليديا الى مجالات مختلفة وتوظفها لخدمة موضوع الوحدة • وفى تصورنا أن تحقيق التكامل بين مجالات المعرفة الانسانية ، وابراز وحدتها ، من المجالات التى لم يزل التجديد التربوى فيها فى بدايته ، وأن هذا المجال سيكون موضعا لتجديدات هامة فى المستقبل •

٤ ــ تجاوز حدود الحس والواقع :

يتزايد فى المعرفة الانسانية المعاصرة التعامل مع أشياء تتجاوز حدود التصور البشرى (أشياء كبيرة جدا مثل النجوم والكواكب والمجموعة الشمسية ، وأشياء صغيرة جدا مثل الذرة) ، والتعامل مع مفاهيم مجردة ، وانفصال مجالات معرفية بأكملها عن الواقع الفيزيقى للعالم (الرياضيات والمنطق بصورة خاصة ، حيث لم يعد معيار صدقها يرتبط بصحة معطياتها فى العالم الحقيقى) •

ومن هنا فقد ظهرت بعض التجديدات التى تساعد التلميذ

على التعامل مع هذا العالم المجرد ، وعلى توظيف المعرفة الانسانية فى حل المشكلات ، سواء النظرية منها أو التطبيقية • وتتمثل أهم التجديدات فى هذا المجال فى استخدام الوسائل التعليمية على نطاق واسع (٢٨) ، وفى تطوير أساليب تعليم المفاهيم وتوجيه عناية خاصة لها ، واعطاء مزيد من الاهتمام لتطبيقات « العلوم الشكلية » فى الحياة وفى جوانب المعرفة الاخرى (٢٩) •

فاذا حاولنا تناول التجديدات فى مناهج التعليم من منظور عصر المعلومات الذى نقف على أعتابه اليوم (٣٠) ، فاننا سنطرح للوهلة الاولى الحاجة الى تجديدات فى مناهج التعليم توآكب تدفق المعلومات وامكانات الاحتفاظ بها والتعامل معها بصورة ميسرة ، والحاجة الى الابتكار والابداع ، والاستخدام الواسع النطاق للحاسوب (الكمبيوتر) ، وهى فى الواقع من الامور الشديدة الترابط والتداخل •

قد تنتمى بعض التجديدات فى هذا المجال الى المستقبل أكثر من انتمائها الى الحاضر ـ وخاصة فى الدول النامية ، الا أن بعضها يأخذ طريقه بسرعة متزايدة الى مناهج التعليم • ولعل أهم التجديدات فى المجال تتمثل فى ادخال دراسة الحاسوب فى مناهج التعليم فى معظم الدول المتقدمة وفى عدد متزايد من الدول النامية ـ ومن بينها بعض الدول العربية ، طرح مفهوم جديد يدعو الى « محو الامية المتعلقة بالحاسوب » ، اذ أصبح الالمام بعمله وبعض لغاته والالفة باستخداماته والتعامل معه

من الامور الاساسية للانسان فى عصر المعلومات [٣١] • لا يقل أهمية عن ذلك ـ وان كان مجال التجديد فيه ما زال محدودا ، اســتخدام التلاميذ مصــادر غير تقليدية فى الحصــول على المعرفة (مثل دوائر المعــارف والقواميس والكتب والبحوث وبيانات عن المشكلات والقضايا الجارية مسجلة على شرائط ممغنطة باستخدام الحاســوب الشخصى) • وعندئذ ستتغير مواضع الاهتمام فى التعليم من اكتساب قدر محدود من المعارف الى وسائل الحصول على المعرفة واستخدامها وتوظيفها من أجل حل المشــكلات • ويرتبط بذلك أن طبيعة قطاع كبير من الاعمال فى العصر القادم تتطلب ـ على جميع المستويات ـ اتخاذ قرارات فى مواقف غــير مألوفة والمتابعــة المستمرة للمستجدات ، والتعرض الى معلومات وممارسات وقيم (عن طريق تكنولوجيا الاتصالات المتطورة) ، مما يجعل القدرة على الابتكار وممارسة أسلوب حل المشــكلات وأساليب التفكــير الناقد من المتطلبات الاساسية للانسان فى هذا العصر • لا نبالغ اذا قلنا ان مواطنى الدول النامية ـ ومن بينها الدول العربية ، سيحتاجون الى قدر أكبر من التفكير الناقد حيث يمكن أن يكونوا مادة مستمرة للغزو الثقافى عن طريق برامج تلفازية عبر أقمار صناعية يتوقع أن تغطى العالم كله بصورة منتظمة •

ومن جهة أخرى ، فان وجود الفجوة الشاسعة بين الدول المتقدمة والدول النامية ـ وخاصة فى عصر المعلومات ـ يقتضى تقديم حلول مبتكرة لمشكلات هذه الدول ، أى حلــول « غير تقليدية » تستطيع استثمار الامكانات المتاحة وتجاوز حدودها ،

مما يضع على نظم التعليم فيها ـــ وخاصة مناهجها ـــ أعباء خاصة من حيث تنمية القدرات الابتكارية وممارسة أساليب حل المشكلات ، وخلق الابداع •

التنافس والتعاون الدولى وتجديد المناهج :

منذ زمن طويل ونظم التعليم فى الدول المتقدمة تدرك أهمية التعليم فى نمو وتطور وازدهار مجتمعاتهـــا ودوره فى تحقيق القوة الذاتية التى تمكنها من تحقيق أهدافها عـــلى المستوى العالمى •

ولكن الســـبق الذى حققه الاتحاد السوفيتى باطـــلاق (سبوتنيك الاول) فى ٤ أكتوبر ١٩٥٧ ، كان بمثابة نقطة تحول فى تقدير أهمية التعليم فى موقف الدول الكبرى من التنافس الكونى ، ومصدرا للعديد من التجديدات والمشروعات فى مناهج التعليم •

لقد أرجعت الولايات المتحدة تخلفها فى مجال الفضاء فى ذلك الوقت ـــ بصورة مباشرة ـــ الى تخلف مناهج التعليم ، وخاصة مناهج العلوم والرياضيات وانطلقت منذ ذلك الحين حركات ضخمة لتطوير تدريس العلوم والرياضيات (٣٢) • وكان من نتائجها مناهج جديدة فى العلوم والرياضيات ، ولم تلبث أن انتشرت توجهاتها وأفكارها على المستوى العالمى •

ونذكر فى الدول العربية بوجه خاص حركة ادخال مناهج جديدة فى الرياضيات والتى يطلـــق عليها عادة « الرياضيات

الحديثة أو الرياضيات المعاصرة » • وقد أعقب ذلك ظهـور حركات دولية للمقارنة بين التحصيل فى مجالات دراسية معينة على مستوى دولى ــ وخاصة فى مجالات الرياضيات والعلوم ، وأشهرها ما عرف بالدراسات الدولية فى التحصيل (٣٣) •

وبدخول التعليم دائرة الصراع الدولى اكتسب الاهتمام به ــ حركة التجديد فيه ــ ابعادا جديدة • واذا كان العالم يدخل مرحلة جديدة بتحقيق الوفاق بين الدولتين العظميين ، فان هذا الوفاق بطبيعة الحال لن يقضى على التنافس بينهما ، ولكنه سيحوله الى مجالات أخرى ، بل قد يزداد فيها التنافس •

ومن المجالات المرشحة للتنافس ــ والتعاون أيضا ــ مجال التعليم ، وبوجه خاص مناهجه ، ولا شك أن ذلك يفتح آفاقا لتجديدات لا حدود لها • ولعل هذا يفسر لنا الحركة النشطة فى الدول المتقدمة لتقويم نظمها التعليمية ولتصحيح مساراتها ، وتجديدها وتطويرها (٣٤) • ومن الطبيعى أن نتائج التجديدات التربوية فى هذا المجال يمتد تأثيرها ــ بصورة أو بأخرى ــ الى دول العالم قاطبة •

الجدير بالذكر أن حركة تقويم نظم التعليم قد امتدت الى الدول العربية • ونشير بوجه خاص الى المحاولة الجادة لتقويم نظام التعليم فى الكويت (٣٥) ، والتى يؤمل أن تكـون مصدرا للتطوير والتجديد فى نظام التعليم فى الكويت وفى الدول العربية بوجه عـام •

ومع تعدد التجديدات التربوية فى مجال المناهج التى يمكن رصدها من منظور التعاون الدولى ، فانه يبدو لنا أن أخطرها جميعا ما يتعلق بالتربية البيئية • لقد أصبحت القضايا المتصلة بالمشكلات التى نجمت عن التقــدم العلمي والتكنولوجى وما أحدثه من خلل فى مكونات البيئة (مثل مشكلات التلوث البيئى بأنواعه والتضخم ومشكلات السكان ، ونقص الطاقة ، والغذاء) مسألة مصير بالنسبة لهذا الكون • ولقد ادرك المجتمع الدولى أن للتربيـــة دورا هاما فى هذا المجـــال • ولقد كـــان مؤتمر (استكهولم) الذى عقدته هيئة الامم المتحدة فى عام ١٩٧٢ بمثابة نقطة تحول فى هذا المجال •

لقد أصبح من الامور المستقرة أن تكــون التربية البيئية جزءا أساسيا من مناهج التعليم فى مراحلـــه المختلفة ، وظهرت العديد من التجديدات فى هذا المجال الا أنه يتوقع أن يشهد المزيد من التجديدات الاساسية (٣٦) •

وقد كان من نتيجة ذلك ظهور صور متعددة مـــن المفاهيم البيئية فى مناهج التعليم فى معظم الدول العربية ، غالبـــا فى اطار مناهج العلـــوم والدراســـات الاجتماعيـــة ، وأحيانا فى مقررات خاصة •

ولكن يجب أن نتنبه الى أن ذلك يتم فى الاطار العـــام « التقليدى » فى هذه الدول • وتصورنا الشخصى أن التربية البيئية لا تقتصر على تقديم المفاهيم والمعارف المتصلة بالمشكلات البيئية وأهمية الحفاظ على البيئة ، ولكن أن يكون ذلك وسيلة

نحو تكوين اتجاهات بيئية مرغوب فيها ، تكون بمثابة دافع نحو اسهام الطلاب فى تنمية وتطوير بيئتهم ، وأن يتجاوزوا مجرد « الحفاظ على البيئة » •

وفى الختام اذا ألقينا نظرة اجمالية على التنافس والتعاون الدولى كروافد للتجديد فى مجال مناهج التعليم ، فانه يمكن القول أن التنافس الدولى قد يكون قد فاق التعاون الدولى من حيث كونه مصدرا للتجديد فى مناهج التعليم ، الا أنه يتوقع أن يتزايد دور التعاون الدولى فى هذا المجال فى ظل سياسة الوفاق الدولى ، وان يظل التنافس الدولى — رغم اختلاف مجالاته وصوره — مصدرا هاما للتجديد فى مناهج التعليم •

روافد أخرى للتجديد :

لا تنتهى حدود روافد التجديد فى مجال مناهج التعليم عند معطيات — مدخلات — منظومة الثقافة الانسانية ، ولكنها تمتد — كما سبقت الاشارة — الى المنظومات الاخرى المؤثرة على منظومة المنهج ومستوى مخرجات النظام التعليمى • ولكن يبدو لنا أن التجديدات الهامة فى مناهج التعليم فى الوطن العربى ترجع بالدرجة الاولى الى تجديدات تنتمى الى منظومة الثقافة الانسانية • وبعبارة أخرى ، فان مصدر التجديد فى مناهج التعليم فى العالم العربى لايتمثل فى حاجات محددة على مستوى الامة العربية أو أحد أقطارها ، بقدر ما ينشأ نتيجة للسعى لمواكبة أو نقل — تجديدات تحدث على المستوى العالمى • ونشير فى هذا السياق الى الملاحظات التالية :

١ ــ ان التغيرات التى طرأت على مناهج التعليـــم فى بعض الدول العربية نتيجة الوحدة السياسية ــ بصـــورة أو بأخرى ــ بين أقطارها لا يمكن وصفها بالتجديد ، وانما هى فى الغالب الاعم ــ توليفة بين المناهج المستخدمة فى دولتى ــ أو دول ــ الوحدة (٣٧) ، وان الطابع السائد فى هذه المناهج ، وبعض المناهج (الموحدة) المعاصرة (٣٨)، هو طابع « التوحيد » وليس « التجديد » •

٢ ــ ان القطاع الاكبر من مشروعات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم فى مجال المناهج ، مما يندرج فى آطار التجديد ، انما يرتبط بصورة أو بأخرى ــ بحركات على المستوى العالمى •

ومع قيمة وأهمية ذلك (٣٩) ، فانه لا يمكن القـــول بأن « منظومة الثقافة العربية » هى الرافد الاساسى للتجديد فى هذه الحالة • الارجح أن هـــذه المشروعات تدل على جهد عربى منظم يسعى للافادة من التجديدات التربوية على المستوى العالمى •

٣ ــ فى حدود علم الكاتب ، فلم يظهر تجديد هام فى مناهج التعليم فى أقطار الوطن العربى من أجل « تحسين مستوى التعليم » أو تقليـــل الفجـــوة بين المخرجات الفعليـــة والمخرجات المستهدفة للنظام التعليمى •

نلمس بوضوح الشكوى من انخفاض مستويات الخريجين،

ولا نجـد ـ فى أغلب الاحـوال ـ تجديدات فى مناهج التعليم من أجل رفع هذا المستوى ، بل قد نجد فى أحيـان كثيرة اجراءات لرفع نسب النجاح وتيسيره (٤٠) ، حتى أن المرء يحسب أن المسئولين فى وزارات التربية والتعليم فى العديد من الدول العربية لا يرغبون بصورة جادة فى البحث فى المستويات التعليمية للطلاب ومواجهة ما ينشأ عن انخفاضها من تحديات •

٤ ـ يصعب الاشـارة الى تجديدات ـ أو حتى محـاولات محددة للتطوير ـ فى مناهج التعليم فى أقطـار الوطن العربى مما نشأ نتيجة عدم الاتساق بين مكونات المنهج (الاهداف والمحتوى وطرق التدريس ووسائله وعملية التقويم) •

ومن ثم ، فانه يصعب القول أن السعى نحو اكتمال منظومة مناهج التعليم يعد مصدرا للتجديد فيها فى وطننا العربى•

٥ ـ ان التغييرات ـ ولا نقول التجديدات ـ فى مناهج التعليم فى أقطار الوطن العربى ترجع ـ فى معظم الاحوال ـ الى تغييرات فى بنية النظام التعليمى (وذلك مثل تغيير نظم التشعيب ، ادخال نظام المقررات ، ادخال نظام التعليم الاساسى •• وهكذا) (٤١) ، وذلك جنبا الى جنب مع بعض القرارات والتوجهات السياسية والعقائدية (مثل تدريس مواد معينة « كالمجتمع العربى » أو « التربية البوليتكنيكيـة » أو التوسـع فى تدريس التربيـة الدينية وفروعها •• وهكذا) •

وخلاصة القول أن مصدر التجديد فى مجال المناهج فى عالمنا العربى يتصل ـ بالدرجة الاولى ـ بتجديدات على المستوى العالمى ، وأحيانا بتوجهات سياسية وعقائدية ، دون أن يكون لمنظومة الثقافة العربية وعمليات التقويم ـ الداخلى والخارجى ـ لنظم التعليم دور يذكر فى عمليات تجديد هذه المناهج .

اننا لا نرفض معطيات الثقافة الانسانية كمصدر أساسى للتجديد ، بل على العكس ندعو الى الانفتاح عليها والافادة منها بأكبر درجة ممكنة ، وذلك بشرط أن نخضعها لعمليات اختيار واعية وبحيث تتكامل فيه منظوماتنا الثقافية المختلفة (العربية والقطرية) على كل من المستويين العربى والقطرى .

ولعل اتضاح معالم خطوط عامة لفلسفة عربية تربوية ـ فى اطار ما أشرنا اليه من قبل ـ هو السبيل الى ترشيد عمليات التبادل بين منظومة الثقافة الانسانية وتلك المنظومات .

نظرة عامة الى مجالات التجديد المعاصر فى مناهج التعليم فى أقطار الوطن العربى :

أشرنا فى مواضع متعددة من هذا الفصل الى تجديدات متعددة فى مناهج التعليم فى الوطن العربى وفى أقطاره المختلفة ، بعضها تم فى حقبات ماضية من هذا القرن وبعضها معاصر ، اقتصر بعضها عند حدود الجانب التجريبى وامتد البعض

ليطبع مناهج التعليم على مستوى القطر أو الأمة ، وان كان الخط العام الذى جمعها هو كونها تجديدات نشأت ـ فى الغالب الاعم ـ لمواكبة حركات وتوجهات تتم على المستوى العالمى •

ويبدو من الاهمية بمكان ـ قبل نهاية هذا الفصـل فى الدراسة الحالية ـ أن نلقى نظرة عامة على مجالات التجديد فى مناهج التعليم فى الوطن العربى التى ما زالت تؤثر فى هذه المنـاهج ـ على المسـتوى الفعلى وليس عـلى المسـتوى التجريبى •

ويمكن وفقا لوثيقة عربية حديثة (٤٢) ، أن تقول أنه تبرز فى الوقت الحالى المجالات الآتية للتجديد فى مناهج التعليم فى الدول العربية وهى :

تعليم مواد معينة وخاصة الرياضيات والعلوم واللغات ، وادخال الدراسات العملية الى مناهج التعليم (٤٣) •

ونناقش فيما يلى ـ بصورة موجزة ـ المعالم الاساسية لهذه التجديدات ـ بصورة عامة •

١ ـ التجديد فى مناهج الرياضيات :

لعل التجديد فى مناهج الرياضيات فى الدول العربية خلال السبعينات والثمانينات يعد مـن أبرز وأشـهر التجديدات فى مناهج التعليم فى الوطن العربى • ولكى تتضح أصـول هذا التجديد ومساره والدروس المستفادة منه ، نبدأ بتوضـيح

نشأته على المستوى العالمى ، ثم نوضح مساراته على المستويين العالمى والعربى (٤٤) •

ظهر أول مشروع لتطوير تعليم الرياضيات فى الولايات المتحدة الامريكية عام ١٩٥٨م (٤٥) ، وأعقب ذلك حركة عامة لتطور تعليم الرياضيات فى الدول المتقدمة امتدت لتغطى كافة أرجاء المعمورة ، فيما عرف بحركة « الرياضيات الحديثة (٤٦) • وقد بدأت مشروعات تطوير تعليم الرياضـــات فى بعض الدول العربية ـــ فى اطار هذه الحركة العالمية ، فى الصف الاول الثانوى فى العام الدراسى ١٩٧٠/١٩٧١ فى صورة « مشروع اليونسكو للرياضيات فى الدول العربية » كنتيجة لتوصيات مؤتمر وزراء التربية والتخطيط الذى عقد فى طرابلس فى الفترة من ٩ ـــ ١٤ ابريل ١٩٦٦م وتقارير مؤتمر اليونسكو العام فى دورته الرابعة عشرة فى نوفمبر ١٩٦٦ ، حيث أوصى كلاهما بتطـــوير تدريس الرياضـــات فى الدول العربية بمـــا يواكب التقـــدم العلـــمى والتكنولوجى المعاصر •

وقد أعقب ذلك تنفيذ مشروع المنظمة العربيـــة للتربية والثقافة والعلوم (المشروع الريادى لتطوير تدريس الرياضيات فى المرحلة المتوسطة «الاعدادية» الذى بدأ من العام الدراسى ١٩٧٤/١٩٧٥ ، وتوالت عمليات « التطوير » فى مناهج المرحلة الابتدائية ومعاهد اعداد المعلم ، لتنتشر هذه الحركة فى معظم الدول العربية ، وفى جميع مراحل التعليم •

لقد استهدفت حركة « الرياضـــيات الحديثـــة » ادخال

موضوعات جديدة الى مناهج التعليم العام ، وذلك بما يقلل الفجوة بين مقررات الرياضيات الجامعية والرياضيات المدرسية ، واستتبع ذلك ــ فى معظم الاحوال ــ الاهتمام بالبناء المنطقى للمادة ودراستها بصورة شكلية ، مع اعطاء أهمية خاصة للمفاهيم الرياضية ، ومحاولة ــ وفقا لما افترضه المخططون ــ الابتعاد عن أساليب الحفظ والاستظهار والعمليات الآلية فى تعليم الرياضيات •

ولقد توالت ردود الفعل ازاء هذه الحركة على المستوى العالمى منذ حوالى منتصف الستينات متمثلة فى حركة «العودة الى الاساسات» « Back to Basics » والتى تنادى باعادة النظر فى مواضع الاهتمام فى جوانب التعلم فى الرياضيات لصالح « المهارة » فى اجراء العمليات الرياضية (والذى كان مائلا لصالح تعليم المفاهيم) •

ومع بداية الثمانينات ظهرت حركة « حل المشكلات » Problem Silving فى الولايات المتحدة الامريكية ، والتى تنادى بالتركيز على تنمية قدرة التلاميذ على حل المشكلات (كمحور ضمن مجموعة من التوصيات لاصلاح تعليم الرياضيات) • وقد كثر الحديث مؤخرا حول الحاجة الى اعادة بناء مناهج الرياضيات فى عصر التكنولوجيا الحديثة ، وخاصة من حيث استخدام الحاسوب فى تعليم الرياضيات • ويواكب الحركات الاخيرة حركات تستهدف الربط بين الرياضيات وتطبيقاتها الحياتية •

الجدير بالذكر أن « الرياضيات الحديثة » ما زالت تدرس فى بعض الدول العربية فى صورة قابلة للمقارنة بصورتها الاولى، وخاصة فى دول الخليج العربى [٤٧] . لا شك أن هذه الحركة قد خلقت بعض الآثار الايجابية فى تعليم الرياضيات كما أنها قد أثارت العديد من القضايا والمشكلات [٤٨] ، الا أننا نشير — من زاوية عملية التجديد فى مناهج التعليم فى الوطن العربى — الى الملاحظات الآتية :

(أ) لا يمكن القول بأنه قد تم تحقيق ما تصدت اليه حركة « الرياضيات الحديثة » من الابتعاد عن التلقين فى تعليم الرياضيات وعن الحفظ والاستظهار فى تعلمها . ومن الواضح غلبة الاطار « التقليدى » لمناهج التعليم فى الدول العربية على أحد الابعاد التجديدية الهامة لها . ولعل هذا يبين أن « الهرولة » وراء التجارب العالمية فى التجديد لم تسمح بدراسة الشروط اللازمة لنجاح التجديد فى العالم العربى .

(ب) ان هناك فجوة زمنية بين ظهور حركات التجديد على المستوى العالمى وبين الاخذ بها فى العالم العربى . ونشير الى ملاحظتنا السابقة عن أن حركة « الرياضيات الحديثة » قد بدأت تأخذ طريقها الى مناهج التعليم فى الوطن العربى ، فى ذات الوقت الذى أفل فيه نجمها على المستوى العالمى .

(جـ) ان حساسية الدول العربية لمتابعة حركات التجديد

« المقتبسة » محدودة جدا بوجه عام • ويتضح هذا من كون « الرياضيات الحديثة » ما زالت تدرس فى بعض الدول العربية ــ كما سبقت الاشارة ــ رغم اختفائها ، وخاصة اختفاء صورتها الاولية ، على الساحة العالمية •

٢ ــ التجديد فى مناهج العلـــوم :

تعددت مظاهر التجديد فى مناهج العلوم فى الوطن العربى خلال العقد الحالى والعقود القليلة السابقة • ورغم أنه يمكن ارجاع العديد من هذه المظاهر الى نفس الاصول التى أدت الى نشأة حركة « الرياضيات الحديثة » ، الا أنه لم يصاحبها ذلك الجدل الحاد الذى صاحب تلك الاخيرة •

ويمكن تلخيص أهم مجالات التجديد فى مناهج العلوم فى الوطن العربى كما يلى :

(أ) السعى نحو تحقيق التكامل بين مناهج العلـــوم ، وخاصة فى المراحل الاولى من التعليم • وقد تمثل ذلك فى اتجاهين أساسيين :

أولا : عدم تدريس مواد منفصلة فى العلوم (تاريخ طبيعى ، فيزياء ، كيمياء) فى المرحلة الابتدائية •

الثانى : تطوير تدريس العلوم فى المرحلة الاعدادية من منظور التكامل (٤٩) • لسنا فى الوضـــع الذى

يسمح لنا بتقويم هذه التجديدات ، وان كنا نشير — من واقع خبرات متعددة — الى أن تدريس العلوم « المتكاملة » فى المرحلة الابتدائية (وبمعنى أصح قرب نهاية المرحلة الابتدائية) ، لا يتسـم — فى الغالب — بالتكامل • هذا ، وقد شهدت السبعينات مشروعات متعددة وحركة بحثيـة فى مجال تكامل مناهج العلوم ، مع محـاولات — على المسـتوى البحثى — لتحقيق التكامل بين العلوم وبعض مناهج التعليم الاخرى وخاصة الرياضيات (٥٠) •

(ب) ادخال الدراسات والمفاهيم البيئية فى مناهج العلوم ، وذلك بصور مختلفة (مما ناقشناه من قبل) •

(جـ) البناء الحلزونى لمنهج الفيزياء انطـلاقا من عـدد محدود جدا من المفاهيم وخاصة مفهومى الجسيم والموجه (٥١) • وقد أخذت هذه الافكـار طريقها مؤخرا الى بعض مناهج الفيزياء فى المرحلة الثانوية •

(د) تدريس العلوم فى الشعب الادبية ، حيث أصبح من المألوف فى بعض نظم التعليم فى الدول العربية الان تدريس العلوم — تحت مسـميات مختلفـة — فى الشعب الادبية بالمرحلة الثانوية • ومع أهمية هذه الخطوة وضرورة تنمية هذا الاتجاه ، الا أن هذه المناهج تحتاج الى تقويم شامل من أجـل تحقيق الاهداف التى وضعت من أجلها •

(هـ) تدريس التكنولوجيا مع العلوم فى المرحلة الابتدائية • ومن أبرز التجارب فى هذا المجال تجربة دولة البحرين (٥٢) • وتثار العديد من القضايا التى تحتاج الى دراسة وتقويم ، وخاصة فيما يتعلق بمفهوم التكنولوجيا ، ومدى تكاملها مع منهج العلوم ، مما يحتاج الى بحث وتقويم •

٣ ــ التجديد فى مجال مناهج اللغات :

ويمكن القول اجمالا أن التجديدات فى مجال مناهج اللغات فى الدول العربية تتركز ــ بصورة رئيسية ــ على الاهتمام بوظيفة اللغة فى عملية الاتصال ، وعلى التخفف من بعض القواعد النحوية نادرة الاستعمال ، واتباع مداخل جديدة فى تدريسها، وتحديث موضوعات القراءة وربطها بالحياة المعاصرة•

وان كان يبدو لنا أن هذه التجديدات ما زالت ــ غالبا ــ فى بداياتها الاولى ، وأنها تحتاج الى مزيد من الجهد والانماء والتجريب (٥٣) •

٤ ــ ادخال الدراسات العملية الى مناهج التعليم :

ارتبطت المحاولات الاولى لادخال الدراسات العملية الى مناهج التعليم فى بعض أقطار الوطن العربى بمحاولات تطبيق أفكار الحركة التقدمية فى التربية • وقد ظهرت أولا على المستوى التجريبى ، وأخذت طريقها أحيانا الى مناهج التعليم على

المستوى العــام فى بعض الاقطــار العربية تحت مســميات « الهوايات » ، « الدراسات العملية » ••• الخ ، ثم اختفت تقريبا فى أواخر الخمسينات فى الغالب الاعم لتعود الى الظهور فى أواخر السبعينات فى اطار حركة « التعليــم الأساسى » و « المدرسة الشاملة » و « الاعمال اليدوية » و « المجــالات العملية » و « التربية البوليتكنيكية » و « التربية مــن أجل الاعداد للحياة » • وكما هو واضـــح ، فان بعض التجديدات فى هذا المجال قد ارتبطت بتغييرات هيكلية فى بنية التعليم ، بينما اقتصر بعضها على ادخال مقرر فى المجالات العملية • وفى جميع الاحوال ، فان ذلك يشير الى أهمية الثقافة التكنولوجية والتدريب على مجالات عملية معينة وتنمية ميــول التلاميذ واعطائهم فرصا للعمل بعد ترك المدرسة وتعليمهم احترام العمل اليدوى وتقديره ، وعدم التمييز بينه وبين العمل الذهنى •

واذ لا يتسع المجال الحالى للدراسة التفصيلية للخبرات المستمدة فى هذا المجال ، فاننا نشير فيما يلى الى ملاحظاتنا على بعض التجارب فى هذا المجال :

(أ) بالرغم من اتخاذ التعليم الاساسى فى مصر كصيغة لتطوير التعليم الالزامى ومــده الى نهاية المرحلة الاعدادية ومحاولات اعادة بناء مناهجــه فى ضوء فلسفة التعليم الاساسى وأهدافه (٥٤) ، فانه يمكن القول بأن الصورة العامة لمناهج التعليــم فى هذه المرحلــة قد ظلت بالدرجة الاولى نفس الصــورة

« التقليدية » المعتادة ، مع اضافة « المجــالات العملية » •

وتختلف فاعلية تدريس المجــالات العملية اختلافا كبيرا بين المدارس المختلفة ، وبوجه خاص وفقا لمدى الجدية التى توليها ادارة المدرسة لذلك ومدى توافر المعلمين المؤهلين والتحمس لتدريسها ، ثم مدى توافر بعض الامكانات اللازمة لذلك •

هذا ، ولا تكاد توجد هذه المجــالات العملية ــ فى الواقع العملى ــ فى المدارس الخاصة ، مما يجعل التعليم الاساسى « غير شــامل » وأداة للتمايز الطبقى ، ويقلل الى حد كبير من تحقيقه لاهدافه •

(ب) تختلف تجارب ادخــال « الاعمــال اليدوية » أو « المجالات العملية » ••• الخ ، كمقرر مستقل فى مراحل التعليم الابتدائى والاعــدادى ــ اختلافا كبيرا فى مدى جديتها وفاعليتها • ومع وجود عدد من الممارسات الشكلية فى هذا المجال ، فانه يبدو لنا أنه يوجد ــ على الجانب الآخر ــ بعض التجارب المحدودة الناجحة (٥٥) •

(ج) ما زال ادخال المــواد العملية فى مناهــج التعليم الثانوى فى بعض أقطــار الوطن العربى فى اطــار « المدرسة الشاملة » أو « نظام المقــررات » أو

« التعليم البوليتكنيكى » من الامور التى لم تستقر ــ بوجه عام ــ ملامحها بعد ، كما أنها تقتصر على عدد محدود نسبيا من هذه الاقطار .

وفى نظرة اجمالية الى مجالات التجديد التى عرضناها ، يبدو لنا أنها لم تغير كثيرا من الصورة « التقليدية » لمناهج التعليم فى الوطن العربى، بل ان بعض التجديدات التى طرحناها تقل فاعليتها وتتعثر ــ بل وقد تفشــل تماما ــ نتيجــة لتلك المكونات التقليدية للنظام التعليمى والتى تستمد ــ بطبيعة الحال ــ أصولها وجذورها من بعض المنظومات الاكبر .

هوامش الفصـــل الثـــانى

(١) لاحظ فى النموذج الذى قدمناه للمنهج باعتباره منظومة فرعية لعدد من المنظومات الاكبر (شكل ٢ — الفصل الاول) ، اننا ميزنا الثقافة القومية فى هذا النموذج بشكل خاص (يبدو كالمستطيل)، وذلك بالنظر الى وظيفتها الخاصة فى الانتقـــاء مـــن بين مدخلات الثقافات الانسـانية والاقليمية .

(٢) تتمثل المكونات — أو المنظومات الفرعية — الرئيسية للنظام التعليمى — من وجهة نظر الكاتب — فى : الاهداف ، البنية ، الادارة ، التمويل ، المناهج ، اعداد المعلم ، البحث التربوى .

وقد بنى هذا التصور بصورة رئيسية — فى ضوء النموذج الذى قدمه براين هولمز « Brian Holmes » عند اعداده لدراسته عن نظم التعليم فى العالم ، وما تلى ذلك من النموذج الذى انتهجته دائرة المعارف الدولية فى التربية (ودائرة المعارف الدولية فى التربية المقارنة ونظم التعليم القومية) .

انظـــر :

فايز مراد مينـــا (١٩٨٠) . **مناهج التعليم العام : دراسة تحليلية** ، مرجع سابق ، صص ٣٥ — ٣٧ .

Holmes B. (Ed.) (1979) **Educatiornal Profiles.** Geneva : I. B. E. Husén and Postlethwaite (Eds.) Op cit.

Posthlethwaite T. N. (Ed.) (1987). **The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education.** Oxford : Pergamon Press.

(٣) كما هو الحال فى المدرسة السلوكية فى علم النفس مثلا ، حيث اصبح ينظر اليها — فى بعض جوانبها — علـــى أنها احدى الفلسفات ، وليست مجرد نظرية نفسية « مما سنناقشه فى الاجزاء التالية » .

انظـــر :

Ozmon, Howard A. and Craver, Samuel M. (1986). **Philosophical Foundations of Education.** (Third edition). Columbs : Merrill. P. 164.

(٤) من أمثلة ذلك تقرير كوككروفت Cockoroft عن اوضاع تدريس الرياضيات فى انجلترا وويلز ، وهـــو التقرير الذى أعدته لجنة برئاسته . وقد شكلت هذه اللجنة عام ١٩٧٨ بناء على توصـــية لجنة برلمانية ، وصـــدر تقرير اللجنـــة فى يناير ١٩٨٢م .

انظـــر :

Mann, W. J. A. (1984). **An Introduction to "Mathematics Counts"** (The Cockcroft Report)., London : Department of Education and Science.

(٥) يعد اقناع متخذى القرار بجدية وقيمة التجديد — وخاصة فى الدول النامية — من أنجح وأسرع الوسائل لوضع التجديدات التربوية موضع التنفيذ . وتعمد بعض مراكز البحوث الجامعية فى بعض المجالات التخصصية ان يكون فى مجلس اداراتها ولجان خبرائها بعض المسئولين عن رسم السياسة التعليمية حتى يكونوا على دراية بما تقدمه هذه المراكز من مشروعات جديدة وبحوث

مبتكرة . ولا شك أن توثيق الصلة بين مراكز البحوث التخصصية والمسئولين فى وزارات التربية والتعليم من الامور الهامة والتى يمكن أن تكون ذات فائدة كبرى ، الا أنه يبدو — فى ضوء تجربة شخصية مر بها الباحث — أن الاثر المباشر والفورى لذلك — فى معظم الحالات — يكون محدودا من زاوية التجديد فى مناهج التعليم . ويرى الكاتب ان ذلك يرجع الى تعقد العوامل المرتبطة باتخادها القرارات بشأن التجديدات فى مناهج التعليم ، أو الى أن هؤلاء المسئولين — فى التجربة المشار اليها — يغلب عليهم الطابع الفنى ، أكثر من غلبة الطابع السياسى ، كما فى المستويات الاعلى من متخذى القرار .

(٦) سنتعرض فى الاجزاء التالية من هذا الفصل بالذكر لامثلة عديدة للتأثيرات التى نشأت لحركات وتجديدات تربوية فى مجال المناهج ، رغم انه لم يكتب لها الاستمرار على النحو الذى اقترحه أصحابها ، أو التى لم يتجاوز تطبيقها حدود المستوى التجريبى .

(٧)

Bigge, Morris L. (1982). **Educational Philosophies for Teachers,** Columbus : Merrill. P. 1.

(٨) لا يتسع السياق الحالى لبيان الاسس التى تم فى ضوئها تصنيف الفلسفات التربوية . وفى تصورنا أن أهم هذه الفلسفات هى :

المثالية **Idealism** ، الواقعية **Realism** البراجماتية **Pragmatism** ، التجديدية **Reconstructionism** ، السلوكية **Behaviourism** ، الوجودية والظاهرياتية **Existentialism and Phenomenology** التحليلية **Analytic** ، الماركسية **Marxism** . وقد استند التصنيف — فى جوهره — الى المراجع التالية :

المراجع السابقة : Bigge
Ozmon & Craver

محمد نبيل نوفل (١٩٨٥) . **دراســـات فى الفكـــر التربوى المعاصر** . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

(٩) وبالرغم من ذلك ، فهنالك مجال متسع لان تكون الفلسفة المثالية مصدرا لتجديدات تربوية ، وخاصة من منظور تحسين الصورة الحالية لمناهج التعليم التقليدية .

(١٠) انظـــر :

محمد نبيل نوفل (١٩٨٥) . **دراســـات فى الفكـــر التربوى المعاصرة** ، مرجع سابق ، صص ١٨ — ٢٢ .

(١١) انظـــر :

محمد نبيل نوفل ، Bigge; Ozmon & Craver

(١٢) لاحظ ارتباط اعمال العديد من الفلاسفة بذلك ومـــن بينهـــم كومنيـــوس Comenius ، وجان جاك روســـو Jean — Jacques Rousseau وبســـــتالوتزى Jahann Pestalozzi ، وفروبل Friedrich Frobel ، ومنشيسورى Maria Montessori.

(١٣) اذ أنه وفقا لثورنديك Thorndike فكل ما يوجد يوجد بمقدار ، وكل ما يوجد بمقدار يمكن أن يقاس .

(١٤) انظـــر : Ozmon & Craver, Op cit, PP. 98 — 105.

(١٥) انظـــر :

Dewey. John (1915). **The Schools of Tomorrow**, New York :

Macmillan.

(1916). **Democracy and Education.** New York : Macmillan.

(1938). **Experience and Education.** New York :

(١٦) مما يشار اليه بالوسيلية أو الاداتية Instrumentalism . ويحدد « ديو » الخطوات المتبعة فى حل المشكلات فى الخطوات التالية :

الاحساس بالمشكلة — تعريف المشكلة — فرض الفروض المتعلقة بحل المشكلة — مناقشة الفروض — اختبار صحة الفروض (باستخدام الملاحظة والتجريب) .

(١٧) انظر :

National Society for the Study of Education (1934). **Th Activity Movement.** 33rd Year Book. Illinois : NSSE.

(١٨) الابعاد المذكورة هنا قام بتحديدها تروب "Traub" ومجموعة من زملائه . وهى مأخوذة عن :

Giaconil, R.M. (1987). "Open Versus Formal Methods". In Michael J. Dunkin (Ed.). **The International Encyclopelia of Teaching and Teacher Education.** Oxford : Pergamon Press. PP. 246—257.

هذا وقد تضمنت نفس الدراسة تلخيصا للاتجاه العام للبحوث التى قارنت بين نواتج التعليم المفتوح والتعليم التقليدى ، ويمكن القول بأن هذا الاتجاه العام يتمثل فى أن التعليم المفتوح أكثر فاعلية نوعا عن التعليم التقليدى فيما يتصل بالنواتج التعليمية التى لا تتعلق بالتحصيل (وذلك مثل : التكيف ، التعاون ، الابتكار ، الاستقلالية ،

مفهوم الذات ، الاتجاه نحو المدرسة ...) ، بينما يكون التعليم التقليدى أكثر فاعلية بدرجة طفيفة عن التعليم المفتوح فيما يتعلق بالتحصيل الدراسى باستخدام المقاييس التحصيلية الاكاديمية التقليدية .

وقد وجد ان التباينات فى تأثيرات التعليم المفتوح تكون غالبا عالية بصورة واضحة .

(١٩) يلخص الغنام وعفيفى أهم الاساليب والطرق والتنظيمات التى طبقت فى المدارس النموذجية فى مصر ، فيما يلى :

* طريقة المشروعات .
* طريقة التعيينات (دالتن) .
* تجريب طرق اخرى جديدة فى تدريس المواد المختلفة مثل التدريس عن طريق المشكلات فى المواد الاجتماعية والعلوم ، وتعليم القراءة والكتابة عن طريق البطاقات فى اللغة العربية ، والتعليم عن طريق اللعب فى المرحلة الابتدائية ، واستعمال القاموس فى تعلم اللغة العربية ، والطريقة الشفوية فى تعليم اللغة الانجليزية للمبتدئين ، وطريقة الوحدات فى المدرسة الابتدائية ، وطريقة القراءة الحرة فى اللغات .
* المعسكرات الدراسية لدراسة البيئة المحلية أو بيئات أخرى بعيدة عن المدرسة .
* تدريس الهوايات والمواد العملية .
* اعادة تنظيم المادة الدراسية على نحو يرمى الى ربط المادة بالحياة العملية ، وكذلك بالمواد الدراسية

الاخرى المتشابهة ما امكن ذلك (بوجه خاص فى برامج العلوم العامة والكيمياء ، والمواد الاجتماعية) .

* العناية باستعمال الوسائل السمعية والبصرية المختلفة فى تدريس المواد .

* العناية بالنشاط المدرسى خارج الفصل (وجعل هذا النشاط جزءا من صلب اليوم الدراسى) .

* اصدار صحف ومجلات مدرسية يكتبها التلاميذ بأنفسهم .

* تعويد التلاميذ على ممارسة الحكم الذاتى والحياة الديمقراطية عن طريق مجالس الطلبة والمناقشات فى الاسر .

* العناية بالتوجيه التعليمى للتلاميذ عن طريق رواد الفصل وعمداء الاسر .

* اعادة تنظيم اليوم المدرسى على نحو تراعى فيه المرونة ، والفترات القصيرة ، خصوصا المرحلة الابتدائية ، مما يناسب التلاميذ .

* النظر الى عملية تقويم التلاميذ على أنها عملية مستمرة ، والالتجاء الى وسائل أخرى عدا امتحانات آخر العام (مثل رأى المدرسين والامتحانات الشهرية والفترية) فى تقدير عمل التلاميذ .

* استخدام البطاقات فى تتبع أحوال التلاميذ وتسجيل الملاحظات والتقديرات المتعلقة بالجوانب المختلفة لشخصياتهم .

* توزيع التلاميذ فى الفصول وفق قدراتهم العامة حتى

يمكن معالجة كل فئة وفق مستواها ووضع مناهج خاصة للاقوياء والمتخلفين .

* انشاء مجالس الآباء .

* قيام مجالس المدرسين وجمعياتهم فى المدارس للاسهام فى ادارة المدرسة ولبحث مشكلاتهم بطريقة ديمقراطية .

انظر :

محمد احمد الغانم ومحمد الهادى عفيفى (١٩٦٠) . « المدارس النموذجية فى الاقليم المصرى ، قيامها ، مبادئها ، وأساليبها » فى :

صحيفة التربية ، ١٢ (١٢) ، ص‌ص ٦٩ — ٧١ .

(٢٠) يمكن التحقق من ذلك بمراجعة ما تضمنه الهامش السابق عن التجارب التى أجريت فى المدارس النموذجية فى مصر على سبيل المثال ، ومناقشة بعض التوجهات الحالية فى تطوير مناهج التعليم فى الدول العربية بوجه عام . من الصحيح أن الطابع الغالب فى التعليم فى الدول العربية هو الطابع « التقليدى » ، ومن الصحيح كذلك أن خصائص العصر الحالى تتطلب تجديدات أبعد مما تعرضنا اليه ، ولكن بعض التجارب السابقة ما زالت تمثل مصادر هامة للتجديد فى مناهج التعليم فى الوطن العربى ، اذا ما تم تناولها فى اطار جديد ، وبصورة « غير شكلية » ، مما نتعرض له فى مواضع متعددة من العمل الحالى .

(٢١) ارتبط بذلك نشأة حركة المسئولية الاجتماعية للمعلم Accountalrlity

(٢٢) وذلك مثل التدريس المصغر . «Micro-teaching»

فى برامج اعداد المعلم، حيث يتم تدريب الطلاب المعلمين على مهارات معينة للتدريس بصورة منفصلة وفى مواقف مبسطة (لزمن محدود ولعدد محدود من التلاميذ) .

هذا ويمكن ارجاع بعض النظريات المعاصرة فى التعليم الى المدرسة السلوكية . انظر على سبيل المثال اعمال جانيه (وبوجه خاص) .

Gagné, R.M. (1970). **The Conditions of Learning.** New — York : Holt, Rinehart & Winstion.

——————— .(1974). **Essentials of Learning for gnstruction.** New York : The Dryden Press.

(٢٣) لاحظ أن بعض التوجهات الحديثة فى المدرسة السلوكية تنحو نحو احداث تغييرات واضحة فى الاسس المعروفة لها . ونشير بوجه خاص الى ما يتعلق بفكرة « الشخص الداخلى » The inner Person ، وما يتعلق « بالنظرية المعرفية » Cognitive theory

مع هذا تبقى العديد من التساؤلات الاساسية قائمة ، ومن أهمها ما يتعلق بالجهة التى تحدد السلوك المرغوب فيه فى مجتمع معين وزمان معين (فى اطار الاخذ بفكرة الهندسة السلوكية) ، ومدى صحة النظرة الآلية الى الانسان ، وامكانية تعميم النتائج التى ثبتت صحتها تجريبيا على الحيوانات الى المستوى الانسانى ... وهكذا .

(٢٤) انظـــر :

رشدى لبيب وآخرون (١٩٨٤) . **المنهج ، ومنظومة لمحتـــوى التعليم** ، مرجع سابق ، صص ٥٠ ـــ ٥٢ .

فايز مراد مينا (١٩٨٠) . **مناهج التعليم العام ، دراسة تحليلية** ، مرجع سابق ، صص ٦٦ ـــ ٧٦ .

(٢٥) للاصول النظرية لذلك ، انظـــر :

Bruner, Jerome S. (1966). **Toward a Thory of Instruction,** Cambridge, Mass. : Harvard University Press.

ويوجد العديد من التطبيقات لذلك ـــ وخاصة فى مناهج العلوم والرياضيات ، الا أننا نرى أن هذه التطبيقات تأتى بصورة متفرقة ـــ وأحيانا على المستوى التجريبى ، دون أن تصبح فكرة المنهج الحلزونى أساسا واضحا لاعادة بناء وتنظيم مناهج التعليم .

(٢٦) فمثلا الطبيب المتخصص فى مجال معين يفترض فيه أن يلم ـــ بداية ـــ بمجالات الطب الاخرى ، ثم يلم بمجالات متعددة يتعلق بعضها بعلم النفس والادارة والاجتماع والبيئـــة والتكاليف وصيانة وتشغيل الآلات ... وهكذا ، حتى يستطيع اتقان عمله التخصصى .

(٢٧) انظـــر :

Postlethwaite, T. N. (Ed.) (1987), Op cit.

(٢٨) يتزايد الاتجاه نحـــو التكامل بين استخدام الوســـائل التعليمية فى التدريس وبين عملية التدريس ذاتها من خلال بناء

نظم الوسائط التعليمية المتعددة . وقد تم بناء نماذج متعددة من هذه النظم وتم تجريبها ، الا انه ما زالت توجد صعوبات فى تعميم الاخذ بها على نطاق واسع .

انظــر :

رشدى لبيب وفايز مراد مينا وفيصل هاشم شمس الدين (١٩٨٣) . **الوسائط التعليمية** . القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر .

فايز مراد مينا ، ١٩٨٩) . **قضايا فى تعليم وتعلم الرياضيات ، مع اشارة خاصة للوطن العربى** . القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر صص ١٢٧ — ١٣٠ .

فيصل هاشم شمس الدين (١٩٨١) ، **استــخدام مدخل الوسائط المتعددة فى بناء نظــام تعليمى فى الفــيزياء فى المدارس الثانوية المصرية** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية — جامعة عين شمس .

(٢٩) انظر على سبيل المثال :

Rogerson, A. (1983). **Mathematics in Society, The Real Way to Apply Mathematics.** MISP. Stencil.

School Council (1979). **Mathematics Applicable** (Introductory Guide and Text Books). London : Heinmann.

(٣٠) يشار أيضا الى هــذا العصر بأنــه عصر التكنولوجيا الحديثة New technologies ، ويقصد بها — بالدرجة الاولى — تكنولوجيا الحاسوب computer technolagy والاليكترونيات

المصغرة Micro — electronics ، والانصالات السلكية واللاسلكية Tele Communication

(٣١) يجب التمييز فى السـياق الحالى بدقة بين اسـتخدام الحاسـوب كوسـيط فى التعليـم ممـا يطلـق عليـه عـاده Computlr Bared Education ويختصر المصطلح الى (CAI) ، وبين كونه الوسيط الرئيسى فى التعلم كما يحدث عـادة فى اطـار التعلـم الفـردى ، مما يطلـق عليـه عـادة «Computlr Bred Education» ويختصر المصطلح الى (CBE) . ودعوتنا الحالية الى اسـتخدام الحاسـوب فى التعليم تقتصر على المفهوم الاول . وللمناقشة التفصـيلية لذلك انظر : فايز مراد مينا (١٩٨٨) . « الحاسب الآلى فى مناهج التعليم فى : **التاريخ والمستقبل** ، (١) ، قسم التاريخ بكلية الآداب — جامعة المنيا صص ١٩٩ — ٢١٢ .

فايز مراد مينا (١٩٨٩) . **قضايا فى تعليم وتعلم الرياضيات ، مع اشارة خاصة الى العالم العربى** ، مرجع سابق ، صص ٨٣ — ٨٨ .

(٣٢) ويمكن القول ان الامر لم يقتصر على التجديد فى مناهج العلوم والرياضيات ، بل ان السبق السوفيتى عندئذ قد أدى الى حركة مراجعة واسعة النطاق لبعض المفاهيم التربوية السائدة ، وبوجه خاص تلك التى ارتبطت تاريخيا بالتربية التقدمية .

(٣٣) انظر على سبيل المثـال :

Husén, T. (Ed). (1967). **The International Study of Achievement in Mathlmatice** (Tow volumes). New York : Wiley.

(٣٤) انظر على سبيل المثال :

اللجنة الوطنية المكلفة بدراسة وسائل تحقيق التفوق والسبق فى التعليم فى الولايات المتحدة الامريكية (١٩٨٣) . **أمة معرضة للخطر ، حول حتمية اصلاح التعليم** . ترجمة وعرض يوسف عبد المعطى (١٩٨٤م) الرياض : مكتب التربية العربى لدول الخليج .

(٣٥) وزارة التربية — مكتب الوزير (١٩٨٧) . **التقرير الختامى لتقويم النظام التربوى فى دولة الكويت** . الكويت : ادارة شئون الطباعة — وزارة التربية .

(٣٦) انظر على سبيل المثال :

صبرى الدمرداش (١٩٨٨) . **التربية البيئية ، النموذج والتحقيق والتقويم** . القاهرة : دار المعارف .

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٧٦) . **مرجع فى التعليم البيئى لمراحل التعليم العام** . القاهرة : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

(٣٧) كما فى المناهج الموحدة بين مصر وسوريا ، وبين دول ميثاق طرابلس ... وهكذا .

(٣٨) كما فى حركة توحيد المناهج فى دول أعضاء مجلس التعاون لدول الخليج العربى ، والتى يقوم بها مكتب التربية العربى لدول الخليج ، وقد تتضمن عملية توحيد المناهج تطويرا لبعض جوانبها — بشكل عام . ومن الوارد أن تتضمن بعض بعض التجديدات المحدودة ، الا أنه لا يمكن القول بأن المنحى العام لهذه العملية هو منحى « تجديدى » .

(٣٩) مع تحفظاتنا الشخصية على بعض هذه المشروعات وعلى أساليب تنفيذها . فمثلا بدأت المنظمة بالتخطيط لمشروعها الريادى لتعليم الرياضيات فى أوائل السبعينات (حيث بدأ تدريسه بصورة فعلية من العام الدراسى ١٩٧٤/١٩٧٥) وذلك فى الوقت الذى انحسرت فيه موجة « الرياضيات الحديثة » — التى يدخل فى اطارها المشروع — على المستوى العالمى . كذلك فان الالتزام بتدريس نفس الكتب الدراسية فى جميع الدول العربية المشاركة فى مشروع من المشروعات لا يشجع على مشاركة العديد من الدول فى بعض مشروعات التجديد ، حيث لا يترك قدرا من حرية الحركة للدول المشاركة فى المشروع ، ويفرض تصورات خاطئة عن التوحيد التعليمى والتوحيد الثقافى .

(٤٠) من أمثلة هذه الاجراءات أن يسمح للتلميذ فى المرحلتين الاعدادية والثانوية باداء امتحان الدور الثانى فى عدد من المواد التى رسب فيها ، ثم السماح بنقله الى الصف التالى فى حالة رسوبه فى الدور الثانى فى مادة أو مادتين ، وفى هذه المرحلة يخصص له دروس علاجية ويعتبر ناجحا بعد ذلك بناء على تقرير من المعلم ودون أدء امتحان آخر (مما يعرف عادة بنظام « الترفيع ») .

(٤١) للتفصيلات عن هذه التجديدات ، انظر :

منير بشور (١٩٨٢) . **اتجاهات فى التربية العربية على ضوء تقرير « استراتيجية تطوير التربية العربية »** . تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

(٤٢) هذه الوثيقة هى :

عبد القادر المهيرى (١٩٨٥) . **واقع الانظمة التربوية فى الدول**

العربية ، وثيقة رقم ٣ ، الاجتماع الرابع لوكلاء وزارات التربية العرب . الرباط : ٦ — ٩ مايو ١٩٨٥ . تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

(٤٣) توجد الى جانب التجديدات المذكورة بعض مجالات اخرى للتطوير يتعلق بعضها بانشاء ادارات للمناهج ، والبعض الآخر بمراجعة الخطة العامة للمناهج وبعض مجالاتها ، كما توجد اشارة الى اعادة النظر فى تنظيم المناهج .

وفى هذا الشأن تعرض الوثيقة لما اشرنا اليه على النحو التالى (المرجع السابق ، ص ٦٤) .

* تخصيص جهاز يعنى بالسهر على المناهج ومتابعتها وتعهدها بالتحوير والتطوير مع ضبط مهامه وقواعد عمله وتحديد الاسس التى ينبغى الالتزام بها عند وضع الخطط أو مراجعتها .

* اعادة النظر فى تنظيم المناهج بضبط منطلقاتها وضبط أهداف كل مرحلة من مراحل التعليم .

* تحوير المناهج أو اصلاحها اصلاحا يشمل أحيانا كل المراحل واحيانا مرحلة واحدة واحيانا اخرى مادة أو أكثر من مواد التعليم . ومثال ذلك وضع دولة الامارات لمفردات المناهج لكل مواد التعليم الاساسى ، وتغيير العراق لمناهج المرحلة الابتدائية تغييرا شاملا ، ومراجعة المغرب لمناهج التعليم الابتدائى ، ووضع سوريا مناهج لدور المعلمين بمرحلتيها المتوسطة والثانوية .

ويبدو لنا بحكم خبرتنا بعملية تطوير مناهج التعليم فى الدول العربية وما اطلعنا عليه من خطط دراسية جديدة وكتب مدرسية تتعلق ببعض التطويرات المشار اليها ، ان عمليات التطوير المشار اليها — بوجه عام — لا ترتقى الى مستوى التجديد فى مناهج التعليم بالمعنى الذى طرحناه .

(٤٤) انظــر :

فايز مراد مينا (١٩٨٩) . **قضايا فى تعليم وتعلم الرياضيات ، مع اشارة خاصــة الى العالــم العــربى** ، مرجــع ســابق ، صص ٦٤ — ٦٨ .

(٤٥) هذا المشروع هــو :

Sochool Mathematics Study Group (SMSG).

ونكرر ما سبق الاشارة اليه من أن هذا المشروع قد نشــأ نتيجة شعور الامريكيين بالحاجة الى تطوير تعليم الرياضيات فى الولايات المتحدة الامريكية ، بعد اطلاق الاتحاد السوفيتى « سبوتنيك الاول » فى ٤ اكتوبر ١٩٥٧ ، وما أعقب ذلك من ارجاع الامريكيين تخلفهم فى سباق الفضاء الى التعليم ، وخاصة تعليم العلوم والرياضيات .

(٤٦) ان مصطلح « الرياضــيات الحديثــة » الذى شــاع استخدامه لا يعبر بدقة عن واقع حركة التجديد التى ظهــرت فى أواخر الخمسينات اذ أن الجانب الاكبر من هذه الرياضيات معروف منذ مدة طويلة وكان يدرس بالجامعــات حينئذ . ولعل التعبــير الصحيح عن هذه الحركة « المناهج الحديثة فى الرياضيات » .

(٤٧) بدأت مؤخرا حركة مراجعة لمناهج الرياضيات فى دول الخليج العربى يقوم برعايتها ومتابعتها مكتب التربية العربى لدول الخليج، الا أن آثارها الفعلية — وخاصة فيما بعد المرحلة الابتدائية —

لم تظهر بعد . ومن المأمول فيه أن تكون عمليات التطوير المستهدفة فى مستوى التغيرات الحادثة فى المجال على المستوى العالمى ، مع الاخذ فى الاعتبار الظروف الخاصة بتعليم الرياضيات فى المنطقة ، وما يتصل به من اعتبارات .

(٤٨) تتمثل الآثار التى ترتبت على تجربة تدريس « الرياضيات الحديثة » وبما تتضمنه من ايجابيات وما تطرحه من قضايا ومشكلات) — ومن وجهة نظر الكاتب — فيما يلى :

(أ) الفة المعلمين والطلاب ببعض الموضوعات الجديدة فى مناهج الرياضيات ، وببعض أساليب المعالجة الشكلية لها ، ومداخل الوحدة بين فروع الرياضيات المختلفة .

(ب) استخدام المجموعات Seto كمدخل لتدريس العدد فى بداية تعلم الرياضيات ، وكلغة واحد المداخل للتوحيد بين فروع الرياضيات .

(جـ) ظهور نماذج واضحة لامكانية الاخذ بفكرة المنهج الحلزونى ، حيث يتم تدريس موضوعات مثل المجموعات ونظم الاعداد فى مراحل متعددة ، وفى مستويات مختلفة .

(د) أصبحت بعض الموضوعات الرياضية جزءا أساسيا من مناهج الرياضيات فى مرحلة التعليم العام ، وذلك مثل المصفوفات والاحصاء والاحتمال .

(هـ) ظهور مشكلات أساسية تتعلق بتدريس بعض فروع الرياضيات ، يأتى فى مقدمتها الهندسة .

(و) ظهور قضايا تتعلق بتعليم الرياضيات ، وخاصة من حيث تطبيقات الرياضيات فى الحياة العملية ، والوظيفة

- الاجتماعية لها ، ودور المتعلم ، ووظائف المعلم وسياسات التقويم ، وبنية التعلم .

انظر : فايز مراد مينا (١٩٨٩) ، المرجع السابق ص ٦٦ — ٦٧ .

(٤٩) انظر :

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٧٥) . **مشروع ريادى لتطوير تدريس العلوم المتكاملة فى المرحلة المتوسطة ، اجتماع الخبراء العرب بالاسكندرية** . القاهرة : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

(٥٠) انظر على سبيل المثال :

ابراهيم احمد عامر (١٩٧٥) . **اتجاه التكامل فى تدريس علم الاحياء** . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية — جامعة طنطا .

زينب عبد الحميد يوسف (١٩٧٣) . **مقرر مقترح فى علم الاحياء للصف الاول من المرحلة الثانوية** . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات — جامعة عين شمس .

سامية عادل الانصارى (١٩٨٠) . **الصعوبات التى تواجه مدرسى العلوم المتكاملة فى المرحلة المتوسطة بالكويت وكيفية التغلب عليها** . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية — جامعة عين شمس .

مجدى عزيز ابراهيم (١٩٧٥) : **دراسة تجريبية لمدى فاعلية التكامل بين منهجى الرياضة والفيزياء فى وحدة الحرارة المقررة على الصف الاول الثانوى** . رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية — جامعة المنيا .

مركز تطوير تدريس العلوم — جامعة عين شمس (١٩٧٦) .
« مجموعة وحدات تكاملية فى العلوم وأدلة المعلم لها » .

وديع مكسيموس داود (١٩٧٩) . **التوافق بين المهارات الرياضية اللازمة لدراسة الفيزياء والمهارات المتضمنة بمناهج الرياضيات بالصف الثانى الثانوى** . أسيوط : كلية التربية .

وليم عبيد (١٩٧٤) . **المهارات الرياضية اللازمة لدراسة العلوم فى المرحلة الاعدادية** . القاهرة : دار النهضة العربية .

(٥١) انظر على سبيل المثال :

حسنى أحمد اسماعيل (١٩٧٨) . « بحث عن التطوير المقترح فى تدريس الفيزياء ، بالمرحلة الثانوية » . فى :

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : **مشروع ريادى لتطوير تدريس الفيزياء فى المرحلة الثانوية ، اجتماعات الخبراء** القاهرة : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . ص‌ص ٢٦٥ — ٢٧٢ .

يسرى عفيفى محمد (١٩٨٣) . **المفهومات الاساسية فى الفيزياء للمرحلة الثانوية** . رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية — جامعة عين شمس .

(٥٢) بدأت هذه التجربة فى العام الدراسى ٨٧ — ١٩٨٨م .

(٥٣) ينص تقرير المنظمة عن واقع الانظمة التربوية فى الدول العربية « .. سعت كل من المملكة العربية السعودية والجمهورية التونسية والمملكة المغربية الى تطوير مناهجها (فى اللغة العربية) فى بعض المراحل والصفوف وكذلك الشأن بالنسبة الى اللغات

الحية ، فقد وضعت المملكة الاردنية الهاشمية مناهج جديدة للغة الانكليزية ووضعت خطة فى المملكة العربية السعودية لتطوير مناهجها وتوسعت دولة الكويت فى تجربة مناهج اللغة الانكليزية فى المرحلة الثانوية وركزت فى الجمهورية التونسية مناهج اللغة الفرنسية وطرق تعليمها على منهجية تدريس اللغات الحية » .

عبد القادر المهيرى (١٩٨٥) ، مرجع سابق ، ص ٦٥ .

(٥٤) يمكن تلخيص أهداف التعليم الاساسى على النحو التالى :

(أ) توفير الحد الادنى الضرورى من المعلومات والمفاهيم والمهارات اللازمة للمواطنة والتى سوف يحتاج اليها كل صغير فى مجتمعه قبل أن يتحمل مسئولياته الكاملة فى مرحلة النضج والرشد .

(ب) تزويد التلميذ فى مرحلة التعليم الاساسى بالمهارات القابلة للاستخدام والتى تمكنه من أن يكون مواطنا منتجا فى مجتمعه مشاركا فى ميادين التنمية .

(جـ) تأصيل احترام العمل اليدوى وممارسته كأساس ضرورى لحياة منتجة بسيطة .

(د) تنمية شخصية التلميذ الخلاقة وفكره النقدى البناء بحيث يتمكن عن وعى بالتعاون مع أبناء وطنه والاسهام البناء فى تنمية مجتمعه بدءا من دائرة اسرته الى دائرة وطنه ، وبحيث يتم طبع شخصيته بمواصفات أساسية أهمها الايجابية والواقعية والابتكارية والتعاونية .

(هـ) الارتقاء بصحة التلاميذ عن طريق توفير التغذية والرعاية الصحية لهم .

(و) تكوين الاتجاهات الروحية والخلقية وقواعد السلوك السليم النابعة من اخلاقيات المجتمع وقيمه وثقافته .

انظر : منصور حسين ويوسف خليل يوسف (١٩٧٨) . **التعليم الاساسى ، مفاهيمه ، مبادئه ، وتطبيقاته** . القـــاهرة : مكتبة غريب .

(٥٥) انظر : محفوظ شوشان وصلاح يعقوب (١٩٨٧) . ادخال الاعمال اليدوية والفلاحية والصناعية فى المدارس الابتدائية ، التجربة التونسية ، فى **التربية الجديدة** ، ٤٢ ، ص ١١١ — ١٣٥

الفصل الثالث

قــراءة المســتقبل

مقـــدمة :

يهــدف هــذا الفصـــل الى طرح بعض التصورات عن محاولات التجديد فى مناهج التعليم فى المســتقبل • ولا يمكن التوصل الى ذلك الا فى اطار تصورات واضحة عن التغيرات المســتقبلية فى المنظــومات المؤثرة على منظــومة المنهــج ، سواء منظومة الثقافة الانســانية أو منظــومة الثقافة العربية أو منظــومات الثقافات القطرية ونظــم التعليــم • وبالرغم من أننا تعرضنا فى مواضع متفرقة من الاجــزاء الســابقة للدراســة الحالية لبعض هــذه التغــيرات ، فاننا نحتــاج الى عرض صورة متسقة عنها • لا يتسع السياق بطبيعة الحال — لعرض تصوراتنا التفصيلية بهذا الشأن — ومبرراتنا فيما يتعلق بها ، وان كنا نحاول رسم صورة عامة تتضمن الموضوعات التاليــة :

أولا : مؤشرات الرؤية المستقبلية على المســتويين العــالمى والعربى ، وبعض مضامينها التعليمية •

ثانيا : بعض التغيرات المتوقعة فى المنظــومات المؤثرة عــلى منظومة مناهج التعليم فى الوطن العربى •

ثالثا : اتجاهات التغيير فى مناهج التعليم فى القرن الحادى والعشرين •

رابعا : مجالات التجديد فى مناهج التعليم فى الوطن العربى •

والواقع أننا نحاول تناول التغيرات فى مناهج التعليم فى الوطن العربى ، وما يتصل بها من تجديدات ، بارجاعها الى روافدها من جهة ، وعن طريق تناولها من زوايا متعددة من جهة أخرى • ولقد اعتمدنا فى ذلك على مصـــادر متعددة يســـتند بعضها الى تصورات نظرية فى ضوء بعض المؤشرات الحالية ، والبعض الآخر الى دراسة مستقبلية عن اتجاهات التغيـــير فى مناهج التعليم (باستخدام أسلوب دلفاى) ، وان كان يبدو لنا أن نتائج هذه الدراسات تتسق فيما بينها الى حد كبير •

وقبل الاستطراد ، نشير الى النقد الموجه الى بعض هذه الدراسات من حيث اتسامها بدرجة عالية من التفاؤل ، أكثر من تعبيرها عن الواقع ــ وخاصة الواقع العربى ــ خلال العقود الاولى من القرن الحادى والعشرين • قد يكون ذلك صحيحا الى حد ما ، ولكن الاعتماد على مصادر متعددة يؤدى الى التوصل الى صورة متوازنة ، كما أن الاختلاف بين الصـــورة المتوقعة والواقع قد يكون ــ أحيانا ــ خلافا فى الدرجة وليس خلافا فى النوع • ومن زاوية التجديد التربوى ، فقد يكون المناسب ــ فى حالات معينة ــ التحليق الى آفاق المستقبل المنشود ، مع أمل أن تتخطى التصورات المطروحة مستوى وصـــف الواقع المستقبلى ، الى الاسهام فى تحقيقه على النحو المأمول •

مؤشرات الرؤية المستقبلية على المستويين العالمى والعربى ، وبعض مضامينها التعليمية (١) .

١ ــ فيما يتعلق بالمؤشرات العالمية :

(أ) تطور علمى وتكنولوجى متزايد فى الكم والنوع والسرعة . ومن شأن هذا التطور أنه سوف يجعل من أى تعليم نظامى مهما طالت مدته أو زادت سعته غير قادر على مسايرة هذا التطور من أجل اعداد الأفراد للحياة .

(ب) اتجاهات جديدة مصاحبة للتطور العلمى والتكنولوجى ، وتتمثل فى (٢) :

* سقوط الحواجز بين العلم والتكنولوجيا .
* تغيير الدور الانتاجى للعمل الانسانى ، بحيث تقل الحاجة الى العمل اليدوى (بمفهومه القديم الذى يعتمد على القوة الجسمانية) ، بل ان كثيرا من العمليات العقلية ــ التى أصبحت تقوم بها الحاسبات الآلية ــ تقل الحاجة اليها أيضا ، وتزداد الحاجة الى توفير الطاقة الانسانية المدربة تدريبا عاليا .
* تعقد الخبرة الانسانية وتشعبها .
* ازدياد قدرة الانسان على تجاوز الاعتماد

على الموارد الطبيعيــة المباشرة عــن طريق خلق المواد البديلة •

* مزيد من تجاوز الانســان لحدود حواســه الطبيعية •

* توافر مزيد من البيانات والمعلــومات العلمية التى من شأنها أن تخلص الانسان من كثير من الخرافات التى كان يعتمد عليها فى تفســير الظواهر المحيطة به وفى حل مشكلاته •

(جـ) تزايد الاخذ بمبدأ التخطيط العلمى الجماعى ، حيث أن المشروعات الفردية لن تعود مجدية فى ظل التقدم التكنولوجى وفى ظل المشكلات المعقدة والمترابطة ، وفى ظل المطالب الجماعية للمجتمع •

(د) الاتجاه نحو وحدة الثقافة الانسانية •

(هـ) الاتجاه نحو مزيد من الترابط بين الدول المختلفة •

(و) زيادة حدة بعض المشكلات العالمية مثــل : تلوث البيئة ــ نقص المياه والطاقة والغذاء ، ومع ذلك فانه من المتوقع أن يفتح العلم آفاقا جديدة لحل هذه المشكلات ، بشرط وجود نظام جديد للتعاون الدولى •

(ز) قلة ساعات العمل ومزيد من وقت الفراغ ، الامر

الذى سيفرض على الانسان الاهتمام بالانشطة الرياضية والفنية والترويحية •

(ح) وقد يكون من المتوقع ازاء التوقعات المستقبلية السابق الاشارة اليها ، أن يحدث تغير شامل فى القيم الانسانية •

وينشأ عما سبق اتجاهات جديدة فى التعليم ونظمه وأساليبه لعل أهمها ما يلى :

* التعليم كضرورة حياة بالنسبة لجميع الناس •
* التعليم لمدى الحياة •
* فى ضوء المنجزات الحالية والمستقبلية للتكنولوجيا التى تعفى الانسان من كثير من العمليات الجسمية والعقلية المعتادة ، سوف يبقى له امران أساسيان : الابداع والينبوعية ، التوجيه الاجتماعى للتطور ، وبالتالى سيكون هذان الامران هما الهدفين الرئيسيين للتعليم •
* الاعتماد أساسا على التعليم الذاتى ، بحيث يصبح التعليم النظامى بجميع صوره مرحلة لتزويد الافراد بالقدرات اللازمة للتعلم الذاتى •
* تغيير تقنيات التعليم ، بحيث توفر فرص التعلم لجميع الناس مهما اختلفت ظروفهم الخاصة •

* التنوع فى البرامج التعليمية والتدريبية لتتمشى مع مطالب الحياة المتنوعة .

٢ ــ فيما يتعلق بالوطن العربى :

(أ) الآمال والطموحات ، وأهمهـــا :

ــ مزيد من الديمقراطية .

ــ مزيد من العدالة الاجتماعية مع رفع مستوى المعيشة لجميع أفراد المجتمع .

ــ خلق مجتمع عصرى يأخذ بمنجزات التقدم العلمى التكنولوجى .

ــ خلق مجتمع متعلم .

ــ خلق مجتمع آمن يتعاون فيه الافراد من أجل التقدم والتطور .

ــ تحقيق التكامل العربى .

(ب) التطـــورات السـكانية والاقتصـادية والاجتماعية المنتظرة وأهمها :

ــ زيادة كبيرة فى السكان ، وبالتالى تزايد مســتمر فى حجم التعليم .

ــ انخفاض فى الثروات الطبيعية التى ما زلنا نعتمــد عليها فى العالم العربى كمصدر رئيسى للدخل القومى،

الامر الذى سـوف يتحتم ازاءه زيادة الاهتمـام بالانتاج القومى الذى يعتمد أساسا على قوة العمل البشرى كالصناعة ، والزراعة ، ومـن هنـا يزداد الاهتمام بالتعليم من أجل الانتاج •

— تغير هيكل العمالة وفقا للتطـورات الاقتصـادية السابق الاشارة اليها ، ووفقا للتطـورات العلميـة والتكنولوجية التى ذكرناها من قبل •

— تطور فى التركيب الاجتماعى بعيدا عن الحياة القبلية والريفيـة التقليدية ، واقـترابا من الحياة المدنية الحديثة •

— مزيد من التنظيم الاجتماعى والارتباط بالمؤسسات الاجتماعية التى تنظم الحياة فى المجتمع •

(جـ) بعض المسارات التى يتوقع أن تؤثر فى المستقبل ، وأهمهـا :

— تعميم التعليم النظامى وغير النظامى الى أن نصل الى محو الامية تماما •

— مزيد من التصنيع وخاصة فيما يتعلـق بالمشروعات الصناعية الانتاجية •

— مزيد من الترابط بين التعليم والمجتمع •

— مزيد من تطوير الزراعة وميكنتها وتحديثها •

— مزيد من توفير الوسائط الثقافية المتعددة •

— مزيد من الاهتمام بالفرد العادى وتوفير الخدمات لـــه •

بعض التغيرات المتوقعة فى المنظومات المؤثرة على منظومة مناهج التعليم فى الوطن العربى (٢) :

ويمكن تلخيص أهم هذه التغيرات ذات الصـــلة المباشرة بمناهج التعليم خـــلال العقود الثلاثة القادمة فيما يلى :

١ ــ حدوث تغيرات جذرية فى الفكر التربوى وفى نظم التعليم :

فمن الطبيعى أن عصر التكنولوجيا الحديثة ــ تكنولوجيا المعلومات ، لابد أن يتطلب تغييرات جوهرية فى جميع مجالات الحياة •ويعد مجال التعليم من المجالات الاساسية التى يتناولها هذا التغيير ، بدءا من المفاهيم والمسميات الاساسية الى كافة مكونات النظام التعليمى •

٢ ــ دخول التعليم دائرة التنافس بين القوتين العظميين :

بالرغم من تزايد احتمالات تحقيق السلام فى اطار سياسة الوفاق بين القوتين العظميين (الاتحاد الســـوفيتى والولايات المتحدة الامريكية) ، فان التنافس بينهما ــ وبين المعسكرين الشرقى والغربى ــ سيظل متناميا ، بل أن هـــذا التنافس ــ وما يتبعه من توازنات ــ يعد صمام الامان من أجـــل تحقيق الوفاق • وتبين المؤشرات المختلفة دخول التعليـــم ــ وخاصة

تعليم الرياضيات والعلوم ـــ فى دائرة التنافس ، الامر الذى سيفرض اهتماما خاصا به يؤدى الى تطورات نوعية فيه •

٣ ـــ الطبيعة الكونية للنظام الاقتصادى الجديد :

سيعتمد النظـــام الاقتصـــادى الجديد فى العالم عـــلى المشروعات الانتاجية العملاقة التى تجرى عبر قارات العالم ، والتى تستخدم منجزات تكنولوجيا المعلومات الحديثة ، والتى يكاد يتم التعامل من خلالها مع العالم كوحدة واحدة• وسيفرض هذا على الدول النامية التعامل مع التكنولوجيا الحديثة ـــ رغم عدم قيام هذه الدول بانتاجها ، مما سيخلق متطلبات تعليمية جديدة •

٤ ـــ استمرار الدول النامية فى عمليات النقل الثقافى :

سيستمر ظهور التجديدات التربوية فى الدول المتقدمة ، وما يتبعها من تغيرات فى نظم التعليم ، مصدراً رئيسيا للتغيير فى نظم التعليم فى الدول النامية ـــ ومن بينها الدول العربية •

وستظل الفجـــوة الزمنية الحادثة بين ظهـــور الافكار والتجديدات فى الدول المتقدمة وبين تطبيقها فى الدول النامية قائمة ، وان كان من المحتمل أن يقل حجم هذه الفجوة نتيجـــة لتقدم أساليب الاتصال •

٥ ـــ تصاعد التوجهات الوحدوية بين الدول العربية :

ان عوامل الوحـــدة بين الدول العربية ، سواء العـــوامل

الثقافية أو الآمال والتطلعات المشتركة أو مواجهة التحديات الامنية والحضارية ، تفوق بكثير عوامل الفرقة بينها ، وتتجاوز — فى تصورنا — الاختلافات فى النظم الاقتصادية والاجتماعية السياسية • وسيتزايد ادراك الحكومات العربية لحقيقة أن عصر الدول المفردة قد ولى وانتهى ، وأننـــا نعيش عصر التجمعات الدولية الكبرى وان المصالح والتحديات المشتركة تفرض وضع الخلافات الايديولوجية فى مرتبة هامشية (ولا شك أن سياسة الوفاق العالمى ستدعم ذلك التوجه) • ومن هنا ، فمن المتوقع أن تشهد العقود القليلة القادمة خطــوات هامة نحو تحقيـــق التكامل الاقتصادى — بصورة أو بأخرى ، وايجاد صياغات مستقرة للتعامل بين الدول العربية ذات الانظمة المختلفة • ومن المتوقع أن يكون ذلك متبوعا بانفراجة ديمقراطية على مستوى العالم العربى ، وازدهار فى مجالات الفكـــر والآدب والفنون والبحث العلمى • الطبيعى — فى ضوء خبراتنا السابقة — أن يشهد التعليم حركة نشطة للتطوير والتجديد •

٦ — بعض جوانب التغير — عدم التغير فى الوطن العربى :

من أهم مجالات التغير المتوقعة تعدد وتنـــوع مجالات الانشطة الاقتصادية واعتمادها على المشروعات الكبرى ، زيادة المشاركة الشعبية ، زيادة الخدمات الاجتماعية ، نشـــأة صور جديدة للعلاقات بين الطبقات الاجتماعية ، الاهتمام بالمشكلات البيئية ، تغير دور المرأة الاجتماعى ، وحدوث تغيرات قيمية وخاصة فيما يتعلق بالعمل والسلطة والتفكير العلمى والتفكير المستقبلى ودور المرأة فى المجتمع • ومـــن الجانب الآخـــر ،

فستظل نسبة الزيادة فى السكان مرتفعة (حتى لو انخفضت جزئيا) ، مع التوجه نحو ترشيد الافادة من القوى البشرية خلال عمليات التدريب واعادة التدريب ، كما سيتفاوت الطلب على التعليم العالى بين الدول العربية •

٧ ـ التغيرات المتوقعة فى نظم التعليم القطرية (٤) :

من أهم التوجهات التى يتوقع أن تشهدها العقود القليلة القادمة ما يلى :

- مزيد من اللامركزية (مع بقاء الاطار العام المركزى)•
- ايجاد صياغات جديدة للربط بين الجوانب الاكاديمية والتطبيقية والمهنية •
- تعدد فرص الأختيار لمجالات الدراسة ومرونة الانتقال من تخصص الى آخر •
- ادخال تغيرات أساسية فى نظم التقويم •
- ظهور نماذج جديدة لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ورعاية الطلاب المتخلفين والمعوقين والمتفوقين
- بعض التغيرات فى طرق وأساليب التدريس واستخدام التكنولوجيا فى التعليم •
- اعداد المعلم على المستوى الجامعى (لجميع مراحل التعليم) •

- اتاحة فرص واسعة لتعليم الكبار ، ومحاصرة الامية (مع تغير مفهومها) •
- ابتكار أساليب غير تقليدية لحل المشـــكلات الكمية والنوعية فى التعليم •
- زيادة التعاون وتبادل الخبرات مـــع الدول النامية والدول المتقدمة « غير الغربية » •
- التوصل الى بعض التوجهات والسياسات المشتركة للتعليم فى الوطن العربى (وبصورة متفائلة التوصل الى اسس فلسفة عربية للتربية) •
- زيادة الاعتماد على البحث العلمى فى اتخاذ القرار ، وترشيد عملية الافادة من نواتج البحث التربوى •

اتجاهات التغيير فى مناهج التعليم فى القرن الحادى والعشرين :

ونلخص فيما يلى النتائج التى توصل اليها الكاتب عـــن اتجاهات التغيير فى المناهج المدرسية فى القرن الحادى والعشرين باستخدام اسلوب دلفاى Delphi خلال عامى ١٩٨٧ ، ١٩٨٨م (٥) •

١ ــ اتجاهات للتغير يتوقع أن تاخذ طريقها الى مناهج التعليم حتى نهاية القرن الحالى :

(أ) زيادة التباين فى بنية مناهج التعليم •

(ب) زيادة تأثير سوق العمل على عمليـــة تطوير المناهج ،

مع التأرجح بين التركيز على حاجات سوق العمل ونمو المتعلمين .

(جـ) زيادة الاهتمام بدراسة المجالات الآتية: الرياضيات، العلوم ، الحاسوب ، الدراسات العملية والمهنية ، والاقتصاد ، الدراسات البيئية ، التربية الصحية .

(د) زيادة الاعتماد على التكنولوجيا فى عملية التدريس .

(هـ) زيادة استخدام الوسائط التعليمية التالية فى عمليات التعليم والتعلـــم : التلفـــاز ، الافـــلام وشرائط الفيديو ، مواد مكتوبة ومعاصرة تصور على آلـــة التصوير ، الحاسوب .

(و) ان تتضمن عمليات التقويم « التقويم الذاتى » .

(ز) استخدام الحاسوب بصورة رئيســـية فى عمليـــات التقويم .

٢ ــ اتجاهات التغيير يتوقع أن تأخذ طريقها الى مناهج التعليم

(أ) تطور ذو دلالة فى برامج التوجيه المهنى .

فى العقدين الاول والثانى من القرن الحادى والعشرين .

(ب) الزيادة الدالة فى اهتمام المجتمع ومشـــاركته فيما يتعلق بمناهج المدرسة .

(جـ) توجيه اهتمام متزايد الى حاجات المجتمع (فى مناهج التعليم) .

(د) الربط بصورة كبيرة بين النظام التعليمى وحاجات التنمية •

(هـ) الربط بين دراسة العلوم والتكنولوجيا وبين العمل المنتج على اسس « بوليتكنيكية » •

(و) استخدام المكتبات المزودة بالحاسوب •

(ز) تناول عمليات تقويم اداء الطـلاب لجميع جوانب السلوك الانســانى ، المعـرفية ، والوجدانيــة ، والمهارية •

(ح) ظهور أدوات متطورة للتقويم •

٣ ـ اتجاهات التغيير يتوقع أن تأخذ طريقها الى مناهج التعليم، ولكن يوجد خلاف حول توقيت انتشارها •

وقدتمثل ذلك فى استخدام نظم الوسائط التعليمية المتعددة فى عمليات التعليم والتعلم •

٤ ـ قضـــايا جدليــة :

(أ) مواضع التركيز فى مناهج التعليــم ، بــين حاجات سوق العمل وبين متطلبات النمو الشخصى •

(ب) مدى استخدام سياسات التعليم « العــالمى » أو « الكونى » •

(جـ) مكانة الفنون والدراســات الانســانية فى مناهج التعليم •

(د) وفيما يتعلق بالدول النامية ، تبنى نظم للتعليم لدول متقدمة غير غربية ، والمدى الذى يمكن جعل المنهج فيه « مدنيا » فى النظم الدينية •

مجالات التجديد فى مناهج التعليم فى الوطن العربى :

وفى ضوء التحليلات السابقة عن التغيرات المتوقعة فى المنظومات المؤثرة فى منظومة المنهج يمكن تحديد أهم مجالات التجديد فى مناهج التعليم خلال العقود الثلاثة القادمة فيما يلى (٦) :

١ ــ التقريب بين مناهج التعليم العام والتعليم الفنى ، وذلك من خلال تطوير الدراسات النظرية فى التعليم الفنى وادخال مواد فنية فى التعليم العام •

٢ ــ اتاحة فرص متنوعة لاختيار الطلاب لمواد الدراسة فى المرحلة الثانوية ، مع دراسة قاعدة أساسية متطورة فى اللغة والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية والحاسوب والثقافة التقنية والدراسات البيئية •

٣ ــ استخدام القضايا والمشكلات والاحداث الجارية فى المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والعلمية والتقنية ــ سواء على المستوى المحلى أو القطرى أو العربى أو العالمى ــ كمحور أساسى فى مجالات الدراسة ، وخاصة فى الدراسات الاجتماعية واللغات والعلوم والدراسات البيئية ، وذلك بقصد الربط بين ما يجرى فى

المدرسة وفى البيئة المحلية والعالم الخارجى من جهة ، والعمل على تأصيل بعض القيم والاتجاهات وأوجه التقدير والممارسات المرغوب فيها من جهة أخرى .

٤ ــ تطوير حجم ومحتوى الجوانب التطبيقية فى المنهج ، وخاصة تلك المرتبطة بحاجات المجتمع المحلى .

٥ ــ وضع برامج لتدريب طلاب المدارس الثانوية ــ بأنواعها ــ فى المؤسسات الانتاجية المحلية ، وذلك جنبا الى جنب مع مشروعات خدمة البيئة ومعسكرات العمل .

٦ ــ احياء برامج النشاط المدرسى ، مع ظهور بعض الاساليب الحديثة والاهتمامات الجديدة ، وخاصة فى مجال نوادى وجمعيات العلوم والحاسوب .

٧ ــ الاستخدام الفعال للمكتبات المدرسية والقواميس والمعاجم « والاطالس » كجزء أساسى فى عملية التعلم .

٨ ــ التوسع فى استخدام التكنولوجيا المتطورة فى عمليات التعليم والتعلم .

٩ ــ السعى نحو ازالة الحواجز بين مواد الدراسة وخاصة فى المراحل الاولى من التعليم ، مع تطوير تدريس العلوم والرياضيات للشعب الادبية واللغات والدراسات الاجتماعية للشعب العلمية .

١٠ــ تجريب الابتكارات الجديدة فى طرق التدريس وتنظيم المنهج والافادة من نتائج التجريب فى تطوير المناهج (٧) .

١١ــ عمل برامج خاصة لرعاية الطــلاب المتفوقين •

١٢ــ احــداث تطوير أســاسى فى برامج التربية الخاصــة للمعوقين •

١٣ــ اعطــاء صلاحيات للادارات المحلية للتعليم ــ كلما كان ذلك مناســبا ــ فى تحديــد بعض المواد الاختيــارية والمسارات فى المدرســة الثانوية ، والتخطيــط لتدريس بعضها بالتعاون مع المؤسسات المحلية•ويصاحب ذلك زيادة فرص مشاركة المجتمع المحــلى فى تحديد هــذه المواد والمسارات ، واتاحة الفرص لتبادل التجارب والخبرات بين الادارات التعليميــة المختلفــة ، واعطــاء المدارس والمعلمين الافراد صلاحيات معينة فى اختيار محتوى بعض المواد الدراسية والاساليب المناسبة لتعليمها •

١٤ــ مشاركة الطلاب بصورة فعالة فى ادارة المدرسة •

١٥ــ ايجاد القنوات التى تربط بين الرأى العــام والجامعات ومراكــز البحــث العلــمى ، ووزارة التربية والتعليــم والمسئولين عن اتخاذ القرار فيما يتعلق بتطوير المناهج •

١٦ ــ فيما يتعلق بالتقويم :

(أ) تبنى الاتجاه الاديومترى فى التقويم (٨) ، وبوجه خاص من زاوية تحديد مستويات تعليمية للطلاب فى كل مادة دراسية فى كل صف أو مرحلة دراسية ،

واتخاذها أساسا لبنـــاء الاختبارات المدرســية ، ويصاحب ذلك انشاء بنوك للاسئلةفى المواد المختلفة•

(ب) ايجاد نظام فعال للتعليم العلاجى يواكب عمليات التقويم المستمر مع اجراء اختبارات تحديد مستوى اجبارية فى فرق معينة •

(جـ) تقويم اداء الطلاب فى الجوانب العملية والاخذ بها فى الاعتبار فى التقويم النهائى •

(د) تخصيص نســبة من الدرجات ــ فى الصــفوف الدراسية المختلفة ــ لمهارات التعلم الذاتى ومشاركة التلميذ فى الانشطة وسلوكه ، مــع اتاحة الفرصة للتلميذ فى المشاركة فى تقويم ادائه وتقدمه فى جميع المجالات •

(هـ) عمل دراسات عن المستويات القومية (القطرية) فى كافة المجالات ، واتاحة الفرصة للادارات التعليمية المحلية والمدارس والمعلمين لتحديد موقـــع طلابهم من هذه المستويات ، والافادة من هذه الدراسات فى تطوير المناهج على المستويات المحلية والقطرية •

أما بعد ، فلقد طرحنا العديد من مجـــالات التجديد فى مناهج التعليم فى الوطن العربى ، استنادا الى رؤية مستقبلية عن التغييرات فى مناهج التعليم والتغيرات المتوقعة فى نظــم

التعليم ومنظومة الثقافة العربية ومنظومة الثقافة الانسانية •
وبطبيعة الحال ، فان السياق الحالى لا يسمح بالتناول التفصيلى لتجديدات محددة فى كل من هذه المجـالات ، ويبـقى باب الاجتهاد مفتوحا لطرح هذه آلتجديدات وتجريبهـا وتقويمها وفقا للظروف الخاصة لكل نظام تعليمى فى كل قطر من أقطار الوطن العربى •

هوامش الفصـــل الثـــالث

(١) هذا الجزء مأخوذ مما طرحه المغفور له الاستاذ الدكتور / رشدى لبيب فى محاضرته فى المجمـــع المصرى للثقافة العلمية عام ١٩٨١ ، والتى نشرت فى جهات متعددة ، بعنوان « نظرة مستقبلية على محتوى التعليم » .

انظـــر :

رشدى لبيب واخرون (١٩٨٤) . **المنهج ، منظومة لمحتوى التعليم** • مرجع سابق صص ٢٧٧ — ٢٩١ .

المجمع المصرى للثقافة العلمية ، الكتاب السنوى الخمسون ، صص ٢٦١ — ٢٧٨ .

(٢) سنشير بصورة موجزة جدا الى الافكار التى سبق تناولها فى أجزاء سابقة من الدراسة الحالية .

(٣) انظـــر :

فايز مراد مينا (١٩٨٩) . **قضايا فى تعليم وتعلم الرياضيات ، مع اشارة خاصة للعالم العربى** ، مرجع سابق ، صص ٢٢٤—٢٢٦

(٤) تختلف درجة حدوث هذه التغيرات من قطر عربى الى آخر، كما أنه ستثار العديد من القضايا المتصلة بالاخذ بكل توجـــه من التوجهات المذكورة ، كما قد تلقى العديد من هذه التوجهات مقاومة — بدرجات مختلفة — فى بعض الاقطار العربية . ومن الوارد أن يتم تطبيق بعض هذه التوجهات بصورة شكلية فى بعض هذه الاقطار .

ولكننا نرى أن بعض الحاجات والمطالب الاجتماعية ، والتغيرات فى نظم التعليم على المستوى العالمى ستجعل احتمال تحقيق بعض هذه التوجهات كبيرا .

(٥) شارك فى المراحل الرئيسية لهـذه الدراسة ١٣ مـن الخبراء من أساتذة التربية الحاليين والواعدين من العلماء الشبان ، منهم خمسة من الدول العربية وواحد من كل من استراليا والمانيا وانجلترا وبلجيكا وكندا واليابان واثنـان مـن الولايات المتحدة الامريكية . وقد تضمنت الدراسة ثلاث جولات ، جولة أولى مفتوحة عن تصورات الخبراء المستقبلية عن بعض الجوانب المتعلقـة بالتغييرات فى مناهج التعليم ، ثم استبيان مبنى فى ضوء نتائـج الجولة الاولى تضمن عرضا لجوانب التغير المقترحة مصنفة فى ثمانية أقسام، مع السؤال عن درجة احتمال حدوث كل تغير، ومدى مناسبة التغير ، وقابليته للتطبيق فى الدول المتقدمة والنامية ، والتوقيت المتوقع لانتشار هذا التغير ، وذلك بالاضافة الى استبيان مصغر عن أهم جوانب الاختلاف فى مناهج المستقبل بين الدول النامية والدول المتقدمة .

أما الجولة الثالثة فقد تضمنت تغذية راجعة عن نتائج الجولة الثانية ومواضع الخلاف ــ وخاصة فى توقيتات بعض التغيرات .

هذا ونشير الى أن التغيرات المتضمنة هى تغييرات يرى الخبراء أنها تغييرات مرغوب فيها ، وانها قابلة للتطبيق فى كل من الدول المتقدمة والدول النامية .

انظـر :

Mina, Fayez M. (1988). "Trends of Chanfe in Sohool Curricula into the 21st Century". In **WCCI FORUM,** 2 (2), PP. 78-91.

(٦) انظـــر :

فايز مراد مينا (١٩٨٩) . « سياسـات مقترحة لتطوير مناهج التعليم فى مصر فى ضوء بعض الاحتياجات المستقبلية » . فى :

الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، مرجع سابق ، صص ٥٠ — ٥٢ .

والمجالات المذكورة هنا للتجديد فى مناهج التعليم فى الوطن العربى هى صورة معدلة لما سبق أن اقترحه الكاتب عن سياسات تطوير المناهج فى مصر ، وهى تتسق مع الاطار العام السابق .

هذا ، ونفترض أن اجراء تجديدات فى المجالات السابقة يتم — ويواكب — التغيرات التى طرحناها من قبل عن التغيرات فى نظم التعليم القطرية .

(٧) نؤكد مرة اخرى ضرورة التأكد من مناسبة التجديدات المقترحة — موضع التجريب ، للنظم الثقافية العـــربية والقطرية وللنظام التعليمى القائم قبل اتخاذ القرارات بتعميمها مع ضرورة التخطيط لذلك بصورة علمية ، واتخاذ الاجراءات اللازمة وخاصة من حيث تدريب المعلمين وتوفير الامكانات اللازمة .

(٨) يعتمد الاتجاه الاديومترى فى التقـــويم على مقارنة اداء الطالب بالمستويات المنشودة (المعيارية) ، والتى توضع فى ضوء أهداف المنهج ، وهو بذلك يختلف عـــن الاتجاه الســـيكومترى — الشائع ، والذى يعتمد على مقارنة أداء الطالب بزملائه ، وتوجد أوجه نقد هامة للاتجاه السيكومترى ، اذ ان الاخذ به قد يؤدى الى تدنى المستويات التعليمية (نظرا لان المقارنة تتم فى اطار مجموعة التلاميذ) ، والى انه يعتمد على مسلمة خاطئة مؤداها أن منحنى التوزيع الاعتدالى يعبر عن أداء مجموعات الطلاب (فى الوقت الذى لا يمكن النظر فيه الى عملية التعليم باعتبارها عملية عشوائية) .

خاتمـــــة

حاولنا فى الدراسة الحالية القاء الاضواء عـلى المفاهيم المتصلة « بالتجديد » و « التقليدية » فى مناهج التعليم ، وتقديم بعض الاطر النظرية لعملية التجديد ، وذلك بقصد الاستناد اليها فى تقويم وترشيد عمليات التجديد فى مناهج التعليم فى الوطن العربى • ولقد اعتمدت هذه الاطـــر التى قدمناها على النظرة النظامية الى المنهج ومكوناته والى عملية التجديد •

وفى اطار هذه النظرية ، ناقشنا روافد التجديد ، ودورها فى التجديدات فى مناهج التعليم فى بلادنا العربية ، مــع القاء نظرات تقويمية على تلك التجديدات ، وأخيرا ، فقد طرحنا بعض مجالات التجديد فى مناهج التعليم فى الوطن العربى فى ضوء نظرة مستقبلية شــملت التغيــيرات المتوقعــة فى كافة المنظومات المؤثرة على منظومة المنهج •

ولقد لفت نظرنا بوجه خاص خلال هذه الدراسة ، اعتماد نظم التعليم فى أقطار الوطن العربى على اقتباس تجديدات فى مناهج التعليم دون التحقق من توافر الشروط اللازمة لنجاحها ، وان التجديدات العديدة التى تمت فى مجال المناهج فى بلادنا العربية لم تفلح بعد فى تغيير الطبيعة التقليدية لمناهج التعليم بها • الاكثر من هذا ، أن العديد من هذه التجديدات طبقت

بصورة شكلية ، مما أفرغها من مضمونها الحقيقى •

ولعل مجالات التجديد التى طرحتها هذه الدراسة ، تكون مجالا للقوى الابداعية العربية لتطوير مناهج التعليم فى أمتنا العربية ، على أسس علمية •

لقد آن الاوان لان نلتفت بصورة جـادة الى الجوانب الكيفية للتعليم ، وأن يعتمد تطويرنا لمناهجه على التجديد فى النواحى العديدة المتصلة بها •

المراجــــــع

اولا : مراجع باللغــة العربيــة

ابراهيم أحمد عامر (١٩٧٥) . **اتجاه التكامل فى تدريس علم الاحياء** . رسالة ماجستير غير منشــورة ، كلية التربية ــ جامعة طنطــا .

حسنى أحمد اسماعيل (١٩٧٨) . « بحث عن التطوير المقترح فى تدريس الفيزياء بالمرحلة الثانوية » .

فى : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، **مشروع ريادى لتطوير تدريس الفيزياء فى المرحلة الثانوية ، اجتماعات الخبراء .**

القاهرة : المنظمــة العربية للتربيــة والثقــافة والعلــوم صص ٢٦٥ ــ ٢٧٢ .

رشدى لبيب (١٩٧٩) . «التقويم وتطوير الاهداف التعليمية».

فى : المركز القومى للبحوث التربوية بالاشتراك مع مركــز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس . **التقويم كمدخل لتطوير التعليم** . القاهرة: المركز القومى للبحوث التربوية . صص ٤٨ــ٥٥

رشدى لبيب وفايز مراد مينا وفيصل هاشم شمس الدين (١٩٨٣) ، **الوسائط التعليمية** . القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر .

(١٩٨٤) ، **المنهج ، منظومة لمحتوى التعليم** . القــاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر .

زينب عبد الحميد يوسف (١٩٧٣) . **مقرر مقترح فى علم الاحياء للصف الاول من المرحلة الثانوية** . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات ــ جامعة عين شمس .

سامية عادل الانصارى (١٩٨٠) . **الصعوبات التى تواجه مدرسى العلوم المتكاملة فى المرحلة المتوسطة بالكويت وكيفية التغلب عليها** . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ــ جامعة عين شمس .

سمير عبد العال محمد (١٩٧٧) . **استخدام اسلوب تحليل النظم لتطوير تدريس الميكانيكا الكلاسيكية بالمرحلة الثانوية فى ج. ع. م.**

رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ــ جامعة عين شمس .

صبرى الدمرداش (١٩٨٨) . **التربية البيئية ، النموذج والتحقيق والتقويم** . القاهرة : دار المعارف .

عبد القادر المهيرى (١٩٨٥) ، **واقع الانظمة التربوية فى الدول العربية** . وثيقة رقم /٣ ، الاجتماع الرابع لوكلاء وزارات التربية العرب ، الرباط ٦ ــ ٩ مايو ١٩٨٥ . تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

فايز مراد مينا (١٩٨٠) . **مناهج التعليم العام ، دراسة تحليلية** . القاهرة دار الثقافة للطباعة والنشر .

فايز مراد مينا (١٩٨٣) **مجموعة بحوث ومقالات فى التربية** . القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر .

فايز مراد مينا (١٩٨٧) . « اتجاهات وأولويات لتطوير مناهج التعليم فى مصر » . فى : رابطة التربية الحديثة ، **ابحاث مؤتمر نحو مشروع حضارى تربوى لمصر** ، الجزء الثانى ، القاهرة : رابطة التربية الحديثة ، صص ٦١١ — ٦٢٧ .

فايز مراد مينا (١٩٨٨) . «الحاسب الآلى فى مناهج التعليم» . فى : **التاريخ والمستقبل** ، ٢ (١) ، قسم التاريخ بكلية الآداب — جامعة المنيا ، صص ١٩٩ — ٢١٢ .

فايز مراد مينا (١٩٨٨) . **المناهج فى البحرين بين التطلعات والإنجازات** . ورقة مقدمة الى المؤتمر الاقليمى الاول للدول العربية بالمجلس الدولى للمناهج والتعليم ، العين ٣ — ٧ ابريل ١٩٨٨ .

فايز مراد مينا (١٩٨٩). « سياسات مقترحة لتطوير مناهج فى مصر فى ضوء الاحتياجات المستقبلية » .

فى : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، **آفاق وصيغ غائبة فى اعداد المناهج وتطويرها** ، اعمال المؤتمر الاول ، الجزء الاول ، صص ٣٩ — ٥٤ .

فايز مراد مينا (١٩٨٩) . **قضايا فى تعليم وتعلم الرياضيات ، مع اشارة خاصة للعالم العربى** . القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر .

فيصل هاشم شمس الدين (١٩٨١) . **استخدام مدخل الوسائط المتعددة فى بناء نظام تعليمى فى الفيزياء فى المدارس الثانوية المصرية** . رسالة دكتوراة غير منشورة كلية التربية — جامعة عين شمس .

اللجنة الوطنية المكلفة بدراسة وسائل تحقيق التفوق والسبق فى التعليم فى الولايات المتحدة الامريكية (١٩٨٣) . **امة معرضة**

الخطر ، حـــول حتمية اصـــلاح التعليـــم . ترجمة وعرض يوسف عبد المعطى (١٩٨٤) . الرياض : مكتب التربيـــة العربى لدول الخليج .

محمد احمد الغانم ومحمد الهادى عفيفى (١٩٦٠) . « المدارس **التكامل بين منهجى الرياضة والفيزياء فى وحدة الحرارة المقررة على الصف الاول الثانوى** . رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ــ جامعة المنيا .

محمد احمد الغنام ومحمد الهادى عفيفى (١٩٦٠) ، «المدارس النموذجية فى الاقليم المصرى ، قيامها ، مبادئها ، واساليبها » .

فى : **صحيفة التربية** ، ١٢ (٢) ، صص ٦٩ ــ ٧١ .

محمد نبيل نوفل (١٩٨٥) . **دراسات فى الفكر التربوى المعاصر** . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

محفوظ شوشان وصلاح يعقوب (١٩٨٧) ، « ادخال الاعمال اليدويـــة والفلاحيـــة والصـــناعية فى المدارس الابتدائيـــة ، التجربة التونسية» فى : **التربية الجديدة** ، ٤٢ ، صص ١١١ــ١٣٥ .

مركز تطوير تدريس العلوم ــ جامعة عين شمس (١٩٧٦) .

(مجموعة وحدات تكاملية فى العلوم وادلة المعلم لها) .

مسارع حسن الراوى (١٩٨٧) . **دراسات حول التربية فى البلاد العربية** . صيدا : المكتبة العصرية .

منصور حسين ويوسف خليل يوسف (١٩٧٨) . **التعليـــم الاساسى ، مفاهيمه ، مبادئه ، وتطبيقاته** . القاهرة : مكتبة غريب .

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٧٥) . **مشروع ريادى لتطوير تدريس العلوم المتكاملة فى المرحلة المتوسطة ، اجتماع للخبراء العرب بالاسكندرية** . القاهرة : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٧٦) . **مرجع فى التعليم البيئى لمراحل التعليم العام** . القاهرة : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

منير بشور (١٩٨٢) . **اتجاهات فى التربية العربية على ضوء تقرير « استراتيجية تطوير التربية العربية »** . تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

وديع مكسيموس داود (١٩٧٩) . **التوافق بين المهارات الرياضية اللازمة لدراسة الفيزياء ، والمهارات المتضمنة بمناهج الرياضيات بالصف الثانى الثانوى** . أسيوط : كلية التربية .

وزارة التربية ـ مكتب الوزير (١٩٨٧) . **التقرير الختامى لتقويم النظام التربوى فى دولة الكويت** . الكويت : دار شئون الطباعة ـ وزارة التربية .

وليم عبيد (١٩٧٤) . **المهارات الرياضية اللازمة لدراسة العلوم فى المرحلة الاعدادية** . القاهرة : دار النهضة العربية .

يسرى عفيفى عفيفى محمد (١٩٨٣) **المفهومات الاساسية فى الفيزياء للمرحلة الثانوية** . رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ـ جامعة عين شمس .

Allen, T. Harrell (1978). **New Methods in Social Science Research; Policy Science and Futures Research.** New York : Praeger.

Von Bertalanffy, Ludwing (1973). **General System Theory.** (Third edition). Norwich : Pengiun University Books.

Bigge, Morris L. (1982). **Educational Philosophies for Teachers.** Columbus : Merrill.

Bruner, Jeromes. (1966). **Toward a Theory of Instruction.** Combrideg, Mass. : Harvard University Press.

Dewey, John (1915). **The Schools of Tomorrow.** New York Macmillan.

————— .(1916). **Democracy and Education.** New York : Macmillan.

————— .(1938). **Experience and Education.** New York : Macmillan.

Fullan, M. (1985). "Curriculum Change " in T. Husén and T.N. Postlethwaite (Eds.) **The International Encylopedia of Education.** Oxford : Pergamon Press. PP. 1145—1147.

Gagné, R. M. (1970). **The Conditions f Learning.** New York : Holt, Rinehart & Winstor.

——————— .(1974). **Essentials of Learning for Instruction.** New York : The Dryden Press.

Giacinia, R. M. (1987). "Open Versus Formal Methods" In : Michael J. Dunkin (Ed.) **The International Encyclopdia og Teaching and Teacher Education.** Oxford : Pergamon Press. PP. 146 — 157.

Havelock, R. G. and Huberman, A. M. (1977). **Solving Educationl Problems : The Theory and Reality of Innovation In Developing Countries.** (Second impression). Paris : UNESCO.

Holmes, B. (Ed.) **Educational Profiles.** Geneva : I.B.E.

Husem T. (Ed.) (1967). **The International Study of Achievement in Mathematics** (Tow Volumes). ..ew York : Wiley.

(Longman) (1987). **Longman Dictionary of Contemporary English, New Edition.** (Socond edition). Essex : Longman.

Mann, W. J. A. (1984). **An Introduction to "Mathematics Counts"** (The Cockcroft Report). Londln : Department of Education and Science.

Mina, Fayez M. (1988). "Trends of change in School

Curricula into the 21st Contury". **WCCI FORUM,** 2 (2) PP. 78—91.

National Society for Study of Education (1934). **The Activity Movement.** 33rd Year Book. Illinois : NSSE.

Ozmon, Howard A. and Graver, Samual M. (1986). **Philosophical Foundations of Education.** (Third edition). Columbus : Merrill.

Postllthwaite, T. N. (Ed.) (1987). **The Encyclopedia of Compasatine Education and National Systems of Education.** Oxford : Pergamon Press.

Rogerson, A. (1983). **Mathematics in Society; The Real Way to Apply Mathematics.** MISP. Stencil.

School Council (1979). **Mathematics Applicable** (Introductory Guide and Text Books). London : Heinmann.

المحتـــــويات

الصفحة

مطبعة

مؤسسة يوم المستشفيات

١ ش بستان للخشاب ــ المنيرة ــ القاهرة

الكــاتب :

* ولد فى سوهاج بمصر عام ١٩٤٠ .

* درس الرياضيات فى جامعة عين شمس وتخرج عام ١٩٦٤ .

* نال درجة دكتوراة الفلسفة فى المناهج من معهد التربية بجامعة لندن عام ١٩٧٨.

* له مؤلفات وبحوث عديدة فى العلوم التربوية بعـامة والمنــاهج الدراسية بخاصة ، منشورة فى عدد من الدوريات الأمريكية والأوربية والعربية .

* حاصل على جائزة الدولة التشجيعية فى التربية، وعلى وسام العلوم والفنون من الطبقة الأولى .

* يشارك فى عضوية العديد من الجمعيات والروابط العلمية المحلية والعربية والدولية، وعضو اللجنة التنفيذية للمجلس الدولى للمناهج والتعليم حالياً .

* يشغل وظيفة استاذ المناهج بكلية التربية جامعة عين شمس .

■ دار سعاد الصباح

للنشر والتوزيع

هي مؤسسة ثقافية عربية مسجلة بدولة الكويت وجمهورية مصر العربية وتهدف إلى نشر ما هو جدير بالنشر من روائع التراث العربي والثقافة العربية المعاصرة والتجارب الابداعية للشباب العربي من المحيط إلى الخليج وكذا ترجمة ونشر روائع الثقافات الأخرى حتى تكون في متناول أبناء الأمة فهذه الدار هي حلقة وصل بين التراث والمعاصرة وبين كبار المبدعين وشبابهم وهى نافذة للعرب على العالم ونافذة للعالم على الأمة العربية وتلتزم الدار فيما تنشره بمعايير تضعها هيئة مستقلة من كبار المفكرين العرب في مجالات الابداع المختلفة.

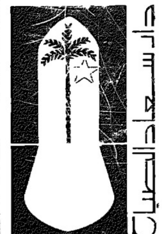
■ مركز ابن خلدون

للدراسات الإنمائية

هو مؤسسة بحثية مستقلة مسجلة في جمهورية مصر العربية ويقوم المركز بالدراسات والبحوث التطبيقية في مجالات الثقافة والاجتماع والسياسة والاقتصاد والتربية وينشر نتائجها على أوسع نطاق ممكن في الوطن العربي والخارج بشكل مستقل أو بالمشاركة مع مؤسسات ثقافية عربية وعالمية لها نفس الأهداف التنويرية والتنموية

مركز ابن خلدون
للدراسات الإنمائية
١٧ ش ١٢ المقطم . القاهرة
ت: ٥٠٦١٦١٧ ـ ص. ب ١٣
فاكس: ٥٠٦١٠٣٠(٢٠٢)
تلكس: ٢١١١٣ صبرا

مؤسسة سعاد الصباح
ص ب : ٢٧٢٨٠
الصفاة ١٣١٣٣ ـ الكويت
ص. ب ١٣ المقطم ـ القاهرة



٩,٠٠